Niveau(x) d'enseignement: f Numéro EDUQ : 0470109
Centre d'intérêt: 912

Verselle Gaudreau, Monique.

Les premiers contenus : textes produits durant la première année du dossier alphabétisation / par Monique Verselle Gaudreau, Lise Lachance, Nicole Pothier. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1982.
iv, 60 p. : ill. ; 26 cm.

En tête du titre: Tome I. Titre de la couv.: Alphabétisation, les premiers contenus. Code: 30-1237.

Descripteur(s): *Alphabétisation *Elaboration de programmes *Méthode d'enseignement *Education des adultes

Les textes réunis dans ce cahier concrétisent les premiers développements du dossier alphabétisation mis en oeuvre par l'Equipe d'aide au développement de la Direction générale de l'éducation des adultes en janvier 1980. Ils retracent la première année d'exploration et d'intervention.

Exploration d'abord où, durant deux à trois mois, les responsables du projet rencontrèrent un certain nombre d'intervenants de tendances, de pratiques et de conceptions différentes. L'information colligée dès le point de départ est redonnée ici en vue de jeter un éclairage sur cette phase initiale de démarrage et de susciter la discussion. Intervention ensuite, en reproduisant le premier exposé public de consultation du 8 mars 1980 qui préfigure le cheminement ultérieur; un texte un peu plus récent sur la méthode d'apprentissage et un dernier sur les différentes composantes du projet d'alphabétisation. En terminant, le cahier illustre une stratégie parfois utilisée dans les rencontres de formation à partir de caricatures comme amorce à la discussion.

Type de document: r

Direction générale
de l'éducation des adultes

Alphabétisation: les premiers contenus

par: Lise Lachance
Monique Vermette
Nicole Pothier

EDUQ 8470109

TOME I

LES PREMIERS CONTENUS

Textes produits durant la première année du dossier alphabétisation

par

Monique Vermette Gaudreau
Lise Lachance
Nicole Pothier

Photographie de la page couverture: MARCEL GAUDREAU

No: doc: 30-1257

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982
Tous droits réservés

Dépôt légal
Quatrième trimestre - 1982

PRÉSENTATION

C'est un dossier bien jeune pour déjà en écrire l'histoire! En effet, le dossier alphabétisation débute à l'Équipe d'aide au développement (EAD) en janvier 1980. Et c'est en septembre 1980 que commence l'intervention comme telle avec la première session de perfectionnement en alphabétisation offerte aux Commissions scolaires.

Les textes suivants retracent cette première année d'exploration et d'intervention.

Exploration d'abord où durant deux ou trois mois, Lise Lachance[1] et Monique Vermette Gaudreau rencontrent un certain nombre d'intervenants en alphabétisation, de diverses tendances, de pratiques variées et de conceptions différentes. De cette étape, se bâtit une "connaissance à leurs" qu'alimentent les réflexions et les commentaires inspirés par les rencontres. Dès le début, on cumule et traite l'information. Nous vous redonnons ces "écritures originelles", qui présentent un double intérêt (au moins). D'une part, elles fixent cette phase cruciale du démarrage d'un dossier durant laquelle l'information n'est jamais perdue, les questions sont formulées, les opinions exprimées, les tendances dessinées. D'autre part, la formulation brève et claire de ces écritures en fait un excellent point de départ à une discussion. Elles sont utiles encore maintenant. Cette étape d'exploration conduit à un premier texte de consultation, celui du 8 mars 1980: une approche pédagogique en alphabétisation.

Dès lors, débute l'intervention proprement dite: un exposé présenté à la première rencontre est ici retenu. Pourquoi celui-là? Parce que ce texte préfigure sur beaucoup d'aspects, le cheminement ultérieur. La première formulation est intéressante: elle illustre par où commencer ... Et ce texte a avantageusement vieilli!!!

Un autre texte un peu plus récent présente les principales dimensions d'un projet d'alphabétisation. Ce cadre conserve toute son actualité: il demeure un point de référence constant. En effet, le passage de "cours d'alphabétisation" à "projet d'alphabétisation" se concrétise par les neuf composantes inhérentes à l'intervention. Nos interventions actuelles sont toujours conformes à ce cadre; le contenu s'est précisé mais les catégories sont demeurées identiques à ce qu'elles étaient en décembre 1980.

C'est peut-être l'avantage d'une histoire récente: elle est presqu'encore dans l'actualité.

Enfin, un dernier texte tout en caricatures complète cette partie. Il illustre une stratégie plus impressionniste parfois utilisée dans les rencontres de formation: l'utilisation d'une caricature comme point de départ à une discussion. Cette caricature a par la suite été largement utilisée par les formateurs et conseillers pédagogiques.

Tous ces textes concrétisent les premiers développements du dossier et ouvrent la porte à un développement pédagogique qui se précisera par la suite.

(N.P.)

---

(1) Lise Lachance a participé à l'élaboration du dossier jusqu'à son départ de l'EAD en septembre 1980.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

LES PREMIERS MOTS 1

1. Faut-il alphabétiser? 2
2. Pourquoi alphabétiser? 5
3. Quelle sorte de langue enseigner? 5
4. Les objectifs et des questions 6
5. Une hypothèse pour démarrer le perfectionnement 7
6. L'approche pédagogique: un concept à "pétrichoter" 8
7. L'encadrement des formateurs 10
8. Le contenu de l'approche pédagogique 11
9. Les éléments d'un modèle d'intervention 15

LE TEXTE DU 9 MARS 1981 19

1. Présentation 20
2. Quelques définitions 20
3. Fondements de notre approche pédagogique 20
4. Les objectifs de l'apprentissage 21
5. Le partage du pouvoir 25
6. Conditions pour que l'apprentissage mène à l'agir 26
7. Conclusion 27

L'APPRENTISSAGE DU CODE PAR PIERRE, JEAN, JACQUES 29

LES DIFFÉRENTES COMPOSANTES D'UN PROJET D'ALPHABÉTISATION 35

1. Le coeur du projet: l'adulte analphabète 36
2. Savoir ce que l'on veut: les objectifs 37
3. Le contexte organisationnel 38
4. Les phases d'un projet 38
5. Encadrement 40
6. Conclusion 41

Fig. 1 - Les composantes d'un projet d'alphabétisation 41

ÉPISODES DE VIE PÉDAGOGIQUE ... EN CARICATURES 43

LES PREMIERS MOTS

Voilà le journal de bord du dossier alphabétisation au tout début.

Il articule les premières réflexions et dessine les premières orientations.

C'est notre mémoire cumulative!

Une façon de faire à initier pour le démarrage d'une intervention quelle qu'elle soit.

1. Faut-il alphabétiser ?

Il existe une clientèle adulte chez qui on constate une difficulté majeure et commune : elle ne sait ni lire, ni écrire.

Il existe un préjugé social apparemment indiscutable : dans la société actuelle, il faut savoir lire et écrire. C'est même un handicap social de ne pas avoir cette habileté.

Pourquoi faut-il savoir lire et écrire ? Qu'est-ce que ça donne ?

1- Ça donne un instrument qui permet de fonctionner socialement de façon adéquate et efficace.

Par exemple : accéder à l'information : publicité, pamphlet, instructions.
- profiter plus allègrement des services offerts : remplir des formules, décoder des prospectus ...
- étendre son registre de communication culturelle : livres, points de vue divers, critique ...
- exprimer sa pensée, des demandes, des réflexions (lettre, texte)

Ce premier "ça donne" réfère surtout, je risque, uniquement à l'habileté technique qui fournit l'accès à la lecture et à l'écriture.

Ça peut suffire et encadrer les objectifs de l'alphabétisation si on croit que lire et écrire n'ont qu'une fonction instrumentale.

2- Faisons l'hypothèse que lire et écrire constitue une étape de perfectionnement dans la possession de la langue, que celui qui ne sait que parler et écouter est limité dans la maîtrise de la langue.

Faisons aussi l'hypothèse complémentaire que la langue n'a pas qu'une valeur instrumentale mais qu'elle modèle, structure, actualise le développement de la pensée.

De sorte que la lecture et l'écriture donnent accès non seulement à plus de connaissances et d'informations mais à un développement plus grand de la pensée et de la conscience.

MINUTE ! nos grands-pères étaient beaucoup plus illettrés et nous ont transmis une tradition de sagesse fort méritante.

Il existe des cultures orales où le développement de la pensée est fort avancé.

Nous connaissons des sages illettrés qui pourraient en "remontrer" à nos universitaires.

Pourquoi faut-il à tout prix que les "ené" deviennent "és" ?

C'est plus une raison sociale qu'une raison épistémologique encore que l'épistémologie est sociale ! Oui !

La société est encore et toujours structurée en fonction de l'écriture.

La société a investi pour donner à tous ses citoyens l'accessibilité à la lecture et à l'écriture.

Or il arrive que ceux qui ont le moins profité de ces services se retrouvent dans les classes sociales les plus défavorisées, que la société leur fournit peu de services compensatoires qui leur permettraient d'accéder à un développement analogue par d'autres moyens, que le fait de ne savoir ni lire, ni écrire les marginalise et les rend moins capables de profiter de la société et d'agir dessus.

Étant donné donc l'importance de la lecture et de l'écriture dans la société,

Étant donné aussi ce que l'alphabétisation offre comme moyen d'accéder au pouvoir social, d'accéder au développement personnel,

Il me semble justifié de choisir de développer l'habileté à la lecture et à l'écriture chez ceux qui n'y ont pas été initiés.

M.V.O.
(1er février 1980)

2. Pourquoi alphabétiser?

On peut se donner des objectifs généraux, mais on ne peut généraliser les objectifs à l'ensemble de la clientèle analphabète.

Faits de fond: ces clientèles sont marginales, particulières, variées: les objectifs généraux doivent être traduits et adaptés aux caractéristiques de la clientèle.

Deux niveaux d'objectifs:

1- Acquérir la maîtrise de la technique de la langue au point de vue lecture et écriture: objectif instrumental.

Cet objectif serait pertinent pour des clientèles d'immigrants lettrés, encore faut-il y ajouter pour ces clientèles le français oral, c'est-à-dire le savoir parler et écouter.

À part les immigrants, cet objectif pourrait être poursuivi avec des clients qui ont déjà un développement personnel convenable ou qui les satisfait, qui peuvent fonctionner à l'aise dans la société actuelle, mais qui ont un besoin conscient d'acquérir ou d'améliorer la maîtrise de la langue écrite.

Cette clientèle sera constituée d'individus isolés, gênés de leur situation et motivés pour un apprentissage individuel et accéléré.

2- Joindre l'apprentissage de la technique et de la logique de la langue et la préoccupation du développement personnel de l'individu.

Cet objectif se justifie à deux points de vue:

- les clientèles analphabètes provenant des classes dites défavorisées se caractérisent souvent, sinon toujours, par une pauvreté au niveau du développement de leur conscience, de la pensée critique.

- l'expérience prouve que l'apprentissage de la langue qui met l'accent sur l'habileté technique uniquement est voué à un échec, c'est un apprentissage qui n'a pas de sens et tombe à vide.

En conséquence, et pour des raisons pédagogiques (l'inefficacité de l'approche instrumentale) et pour des raisons épistémologiques (le développement de la pensée se peut à travers l'apprentissage de la structure de la logique linguistique) il nous apparaît rentable et justifié de poursuivre à travers une démarche d'alphabétisation un objectif de développement de la pensée critique et de la conscience.

Cet objectif se réalise dans certaines conditions:

- l'analphabète doit savoir l'objectif poursuivi et se l'approprier.

- l'étudiant doit avoir une prise sur les conditions, l'environnement, le milieu, les méthodes, l'attitude de l'animateur; une prise, au sens ou de pouvoir agir dessus, ou de pouvoir exprimer ce qu'il en pense.

- la démarche éducative doit se faire collectivement et être appropriée par un groupe qui se perçoit comme tel: créer une communauté d'apprentissage.

- la socialisation des apprentissages doit être assurée dans des activités complémentaires significatives et sur lesquelles les étudiants ont un contrôle.

- les contenus d'apprentissage doivent avoir un sens proche de la réalité des participants et les inviter à faire une vraie démarche de réflexion et de prise de conscience.

- le milieu environnant doit valoriser et favoriser cette sorte d'approche (école, maison de quartier, carrefour).

Deux questions restent encore à traiter:

1- Quelle sorte de langue faut-il enseigner?

2- Quelle démarche faut-il suivre? (Comment justifier épistémologiquement ce choix et voir comment ça se passe?)

Et cette autre:

3- Quelle sorte de formateurs nécessite une telle approche? Comment les former?

M.V.G.
(1er février 1980)

5. Quelle sorte de langue enseigner?

Le point de départ doit être nécessairement la langue telle que parlée et écrite par les étudiants en présence.

L'exigence ou les critères d'exigence sont reliés à l'objectif énoncé dans le texte précédent: qu'en acquérant la maîtrise de la langue écrite, l'adulte accède au développement de sa pensée et devient compétent pour exprimer à sa satisfaction ce qu'il pense, ce qu'il ressent, ce qu'il veut et se faire comprendre de son/ses interlocuteurs.

Là se pose la question, quelle sorte de langue?

Certains optent pour valoriser la langue "ouvrière". À la pratique, des éducateurs d'adultes en sont venus à dépasser cette option et à conclure que la langue parlée dans les milieux défavorisés est une langue de pauvreté qui est inadéquate pour rendre compte d'une pensée qui dépasse l'impression, le concret, l'à peu près.

De sorte que, à l'expérience, on se demande si pour des raisons politiques et pour éviter une langue "répressive", on doit refuser aux classes défavorisées l'accès à la langue, telle que des siècles de générations l'ont développée, et qui agit encore comme le véhicule de l'expression et de la communication de la pensée des hommes.

En conséquence, ce n'est pas en termes de normes linguistiques qu'il faut poser le problème de la langue. Il n'y a pas à décider jusqu'où il faut aller ou ne pas aller dans les exigences de conformité à tel ou tel niveau de langue.

Il faut plutôt rendre disponible l'éventail complet qu'offrent les possibilités de la langue et selon le besoin, le développement, le niveau d'expression des clients, faire sur mesure le programme des apprentissages à faire.

Ceci en étant attentif plus à la qualité de l'expression et à l'adéquacité du sens qu'à la performance linguistique.

M.V.G.
(1er février 1980)

La question: "Quelle langue enseigner" se pose-t-elle vraiment? Et qui la pose?

Est-ce que ce n'est pas une question théorique, qu'on se pose derrière un bureau mais inexistante dans la pratique. N'oublions pas que nous parlons d'alphabétiser. Ce que nous devons enseigner aux analphabètes reste quand même à un niveau minimal; il s'agit d'acquérir le nécessaire pour fonctionner dans un milieu donné.

La vraie question est peut-être: quelle attitude avoir devant la langue utilisée par les défavorisés ou comment enrichir leur langue sans les culpabiliser de leur pauvreté actuelle.

Le gros bon sens me dit qu'on n'enseigne pas le "joual"; ça ne servirait qu'à garder les gens dans leur ghetto. On donne aux gens les instruments pour comprendre ce qui est écrit et pour être compris par les autres. La langue est un outil pour communiquer, ne l'oublions pas.

Trouvons les moyens, ayons les attitudes nécessaires pour que l'analphabète ne vive pas le rejet de ce qu'il est, et de la langue qu'il utilise. Que dans les faits on reconnaisse sa valeur, que par l'alphabétisation il enrichisse son vocabulaire actuel, qu'il améliore sa façon de dire afin de pouvoir exprimer mieux pour lui-même ce qu'il pense, vit, ressent, veut, etc.

On ne fait pas "tabula rasa", on ne le dépouille pas avec mépris de ce qu'il possède pour remplacer le tout par une langue étrangère. On ajoute à ce qu'il possède déjà.

Il ne s'agit pas de se renier pour se conformer. Il ne s'agit pas d'abandonner sa langue au nom d'une norme mais d'enrichir sa langue pour mieux penser, mieux dire, mieux comprendre, être mieux compris.

L.L.
(11 février 1980)

4. Les objectifs et des questions

Les objectifs affirmés plus haut sont actuellement risqués à titre d'hypothèse.

Des questions restent posées qui nécessitent une réponse ou des éléments de réponse avant que le perfectionnement* soit entamé.

Est-ce constant chez les analphabètes que le développement de la pensée critique ou abstraite soit non développé?

Comment se fait cet apprentissage chez l'adulte?

Y a-t-il un lien entre cet apprentissage et celui de la langue?

Ou l'apprentissage de la langue écrite est-elle un moyen adéquat, efficace de favoriser le développement de la pensée?

---

* Nécessité de mener une expérimentation pour confirmer un modèle à diffuser. (L.L.)

Dans un autre ordre, l'objectif de viser un apprentissage instrumental est-il efficace? Dans quel cas? A quelles conditions?

M.V.D.
(1er février)

5. Une hypothèse pour démarrer le perfectionnement

La situation qu'on croit exister: (à vérifier dans nos rencontres subséquentes).

Il semble que les formateurs les plus expérimentés, les plus innovateurs ont développé chacun, selon leur idéologie, leurs croyances pédagogiques, leurs objectifs, des façons d'initier les adultes au code de la langue.

Il semble aussi que chaque formateur structure sa pédagogie de façon étanche et homogène et que, facilement, on risque de créer des confrontations de chapelles ou de missionnaires en mettant ensemble ce beau monde.

Il semble encore, c'est moins sûr, que beaucoup d'entre eux ont mis l'accent sur la didactique, la méthodologie, l'élaboration d'outils.

De sorte que l'approche pédagogique (qui est notre principal lieu d'intérêt) risque d'être implicite - inexistante comme préoccupation active - et par conséquent non choisie, non consciente, non lieu de prise de décision et de partage.

On a aussi de gros doutes sur l'efficacité des diverses approches: les approches didactiques favorisent-elles la persévérance et l'efficacité? Faut voir ça de plus près, mais on parle de 80% d'échecs à certains endroits.

Une piste à explorer avec les formateurs.

Mettre l'accent sur deux points:

1- <u>L'efficacité</u>

Les adultes qui apprennent avec moi la lecture et l'écriture savent-ils lire et écrire en sortant?
Le savent-ils autant qu'ils le voulaient? (Leurs objectifs-besoins)
Continuent-ils de lire et d'écrire en partant? (Revues, journaux, livres)
Est-ce en train de devenir une habitude?

A quoi est-ce que j'attribue l'efficacité ou la non-efficacité de mon travail?

2- <u>L'approche pédagogique</u>

Affirmer et développer le cad.o de ce concept. (Une réflexion à faire, un texte à venir.)

Affirmer et valoriser auprès des alphabétiseurs la préoccupation de l'approche pédagogique.

Penser une démarche qui aiderait les formateurs à se rendre compte qu'ils ont une approche, à l'expliciter, à en voir les implications.

Dans une première étape, juste pour faire voir la diversité des interventions et faire un partage des avantages et inconvénients (questions) que chacun porte face à son approche.

M.V.G.
(1er février 1980)

6. L'approche pédagogique: un concept à "détricoter"

Si on dit que le perfectionnement des formateurs d'analphabètes vise au départ à mettre en contact des gens qui travaillent dans le domaine, à favoriser et à encadrer l'explicitation des approches pédagogiques véhiculées dans les différents groupes d'alphabétiseurs, il importe que ce concept d'"approche pédagogique" tel que véhiculé abondamment par l'EAO soit rendu assez opérationnel pour qu'on soit en mesure de le traduire en gestes, comportements et attitudes, de sorte qu'il soit reconnu par les formateurs et rendu clair et explicite pour les collègues.

Une difficulté: en essayant de détailler le concept, on a tendance à investir l'approche pédagogique qu'on privilégie soi-même et à la confondre avec le sens du concept qui pourrait servir de cadre méthodologique. Ce cadre servirait à identifier et situer les diverses approches que les éducateurs en alpha véhiculent.

Pourquoi trouve-t-on important de faire cette démarche préalable?

- parce qu'une intervention centrée sur les outils et techniques semble inefficace, on parle de 80% d'échecs;
- parce que la clientèle des illettrés exige qu'on puisse faire des interventions sur mesure et qu'on soit très sensible à identifier les forces, faiblesses, attentes, besoins...
- parce que tous les formateurs ont une approche pédagogique qui est tantôt spontanée, implicite, héritée de la tradition scolaire de différentes tendances: humaniste, marxiste, chrétienne...

Nous croyons que l'explicitation de ces approches, leur reconnaissance en termes concrets, proches du vécu, permet leur appropriation par les formateurs, fournit une base d'échange qui réduit les préjugés et les sous-entendus, et rend possible, moyennant certaines conditions il est vrai, un investissement dans le sens de l'amélioration, la critique, la formation...

Soyons clairs! On ne vise pas à court terme, ni à moyen terme à faire passer une approche pédagogique unique. On vise à rendre efficace l'alphabétisation et pour ce, à aider le monde à expliciter et critiquer l'efficacité de ce qui existe déjà, et à les amener à améliorer, développer, justifier des approches qui conviennent aux différents types, groupes d'analphabètes qu'on veut servir.

L'appproche pédagogique est une belle porte d'entrée.

En même temps, comme on l'a dit ailleurs, on veut aussi se faire une idée, en développer une approche avec variantes qui nous permettrait de faire un "input" de qualité au bon moment.

L'approche pédagogique. "Qu'est ça?"

On a juste des pistes, pas une définition.

Ça parle de la relation, du processus de cette relation entre le formateur ou ce qui en tient lieu et l'étudiant.

Ça parle des personnes, de comment le formateur se perçoit dans son rôle, dans sa relation, en lui; de comment il se préoccupe de l'étudiant, comment il le voit, quelle place il lui donne, quelles attentes il entretient et communique.

Ça parle de l'apprentissage, de comment on veut que ça se passe, de la représentation que l'on a de l'acte d'apprendre, de ce qu'on veut que l'apprentissage donne, change.

Ça parle aussi de la place qu'on donne au contenu dans l'apprentissage.

Ça parle du contexte, des conditions qui doivent être présentes pour que l'apprentissage soit facilité.

L'approche pédagogique teinte aussi la méthodologie de la matière, la didactique, les outils... mais ne s'y réduit pas. Elle est méta-matière.

Voici d'autres poignées plus concrètes, sous forme de questions qui pourraient en attraper des bons bouts.

Les objectifs:
- Qui les définit?
- De quel ordre sont-ils? Liés au contenu, liés aux personnes?
- Qui connaît les objectifs?
- Qui a le contrôle de leur évaluation, de leur révision?

Le formateur: son rôle - son pouvoir.
- Qu'est-ce qui est le plus important dans ce que je fais? Ce pour quoi je laisserais tomber le reste?
- Comment est-ce que je me perçois dans mon rôle de formateur? Sur quoi est-ce que j'ai du pouvoir? Sur quoi est-ce que je donne du pouvoir à l'étudiant?
- Est-ce que je suis "un rôle" ou une personne? Est-ce que je me donne de la place?

L'étudiant: l'apprenant
- De quoi est-ce que je me soucie surtout quand j'ai un contenu à transmettre?
- A qui est-ce que je m'adresse? Aux individus, au groupe?...
- Comment je me préoccupe de la réception de l'information?
- Qu'est-ce que j'attends comme réponse? Est-ce que j'attends une réponse?
- Qu'est-ce que j'aimerais qu'il fasse avec l'information?

Le contenu
- Qui fixe l'ordre des connaissances? . le programme
. la logique de la matière

. le formateur
. le formateur et l'étudiant

- De quelle façon ?
- Est-ce qu'il y a des choses qu'il faut absolument apprendre ?
- Sur quoi j'insiste surtout : la grammaire, l'orthographe, l'expression, la consolidation des acquis...

L'environnement - les conditions.
- Le milieu (physique-social) dans lequel je travaille a-t-il de l'importance? En quoi?
- Comment j'organise ma classe ? En fonction de quoi ? ...
- Est-ce que je favorise les interactions ?
- Est-ce que j'organise les interactions ?
- Est-ce que j'évite les interactions ?

Est-ce que ce sont les dimensions essentielles de l'approche pédagogique ?
Est-ce qu'il y en a d'autres plus, aussi importantes ?

Avec ça, on pourrait peut-être cerner une définition ?

On pourrait aussi utiliser ces questions pour expliciter notre approche pédagogique à l'EAD ou les diverses approches que nous privilégions.

M.V.G.
(4 février 1990)

7. L'encadrement des formateurs

Une première démarche que nous avons le goût de poursuivre tourne autour d'un encadrement tant au niveau formel qu'au niveau du contenu, afin de stimuler chez les formateurs l'explicitation de leur approche pédagogique qu'on tend à nommer rationnel d'intervention pédagogique. C'est à voir.

Et puis après ?

On voit le rôle de l'EAD comme un lieu d'encadrement qui favorise un contact créateur entre les éducateurs.
Pas un lieu d'encadrement neutre cependant.
Pas un contact uniquement social et de "potlaque" non plus.

Une certitude : le milieu a des ressources ... il bouge, il invente, il évalue, il réinvestit et réoriente ou, en tout cas, il peut faire tout cela.

Il faut mettre à contribution toutes les ressources qui en ont envie — l'envie est bien sûr une condition — et passée l'étape de l'explicitation, amorcer celle du développement. Créer des conditions pour que les formateurs se donnent des objectifs, des stratégies pour améliorer l'efficacité de l'opération, qu'ils expérimentent, se donnent des conditions de changement chez eux, qu'ils évaluent, réinvestissent.

Pour ça, l'EAD peut être utile, aux deux bouts :
- élaboration des stratégies de changement (on pourrait appeler ça autrement. Je veux dire : les formateurs se mettent en mouvement pour améliorer leur pratique et chercher à être plus efficaces). Le faire avec d'autres peut être extrêmement stimulant.
- évaluation et réinvestissement : après avoir essayé chez soi, on s'en reparle.

Pour devenir habiles à se mettre ainsi en mouvement, les formateurs ont à acquérir certaines habiletés. Des habiletés qu'on peut déjà nommer en partie, en référant à certains choix qu'on est en train de faire; par exemple:

. pour travailler sur mesure: Il faut pouvoir identifier les caractéristiques de la clientèle, son niveau de besoins;
Il faut pouvoir adapter des contenus, des instruments, du matériel ...

. pour impliquer des étudiants dans leur démarche: Il faut les mettre dans le coup des objectifs;
Il faut les mettre à contribution pour, par exemple, la fabrication du matériel ...

. pour motiver des étudiants à persévérer: Il faut que les apprentissages soient utiles, efficaces tout de suite.

On réussira à identifier les habiletés de base compte tenu de nos choix et des besoins identifiés.

Ça pourrait être une contribution de l'E.A.D. à la formation et au perfectionnement.

NOTE: Ne pas perdre de vue les habiletés manuelles de base qui sont préalables à l'apprentissage de l'écriture.

M.V.G.
(7 février 1980)

8. Le contenu de l'approche pédagogique

Deux niveaux de réflexion:

- l'approche pédagogique, ce que c'est ? (texte 6)
- notre approche pédagogique, ce qu'elle contient.

On mène les deux démarches en même temps; on espère pouvoir utiliser tout ça pour le perfectionnement.

Je parle ici de contenu: quelle approche pédagogique a-t-on envie de pousser en alpha? Un contenu qui hérite de l'expertise de l'E.A.D., de nos visites alpha, de notre réflexion ... et de nos "partages"

Il y a dans ce texte quelque chose d'idéal et de "vertueux"... certes, mais dont on se sert comme balises pour juger du reste.

Le cadre du texte emprunte au texte 6 pour ce qui est des thèmes à considérer.

a) Les objectifs: le formateur a des objectifs, il faudra des critères pour les définir.

Un objectif relié à alpha: que l'étudiant apprenne à lire et écrire de façon à répondre à ses besoins.

On peut y relier d'autres objectifs de formation selon les clientèles et même pour des raisons d'efficacité de l'alpha. v.g. développement de la pensée critique, création d'un collectif d'apprentissage ...

b) Implication de l'adulte: le formateur informe les étudiants de ses objectifs

Dans un premier temps, il serait illusoire de penser discuter les objectifs avec les étudiants. On visera à informer, à traduire dans des termes qui assurent une certaine compréhension. On y reviendra souvent pour approfondissement et appropriation.

À mesure que le groupe progresse, se développe, on pourra penser remettre au groupe le contrôle des objectifs: établir à ce sujet des mécanismes simples d'évaluation, de révision des objectifs afin qu'ils appartiennent moins au formateur exclusivement, plus au groupe, y compris le formateur.

c) Le formateur: un rôle

L'important, c'est que les étudiants deviennent actifs, impliqués dans leur apprentissage. On ne privilégierait pas les démarches, l'ordre des contenus, la belle langue sans faute. Plutôt mille façons de motiver l'étudiant et de faire en sorte que l'apprentissage devienne l'affaire de l'étudiant.

Le formateur n'est pas seulement ressource ou animateur. Il est "encadreur", stimulant. Surtout au début, il lui faut créer des situations, encadrer les démarches, les contenus, de sorte que le "beat" soit donné, que les étudiants puissent voir à quoi ressemble l'école des adultes, comment ça peut devenir important d'apprendre.

Autrement dit, créer le modèle de l'école qui défait celui auquel réfère leur échec.

Le formateur se donne au départ tout le pouvoir sur l'organisation.

Le pouvoir à l'étudiant, il est progressif.

Au départ, il a le pouvoir sur ses objectifs, c'est primordial. Il doit prendre du temps pour savoir ce qu'il fait là, ce qu'il veut se donner, le centrer sur lui.

Impossible au départ de lui donner prise sur l'organisation, sur le contenu. Il a à se donner du vécu.

On pourra lentement le consulter, lui donner de la place dans différents éléments de l'organisation, du groupe, de l'apprentissage.

Important pour le formateur de s'impliquer au-delà du rôle: qu'il apprenne à être lui dans des situations éducatives, à exprimer ses "vraies affaires", ses sentiments, ses per-

ceptions, ses impatiences avec la préoccupation pédagogique de se soucier de ce que son attitude peut provoquer chez l'étudiant.

Lui fournir de l'aide pour ça.

d) L'étudiant

Les contenus choisis sont proches des besoins des étudiants, "de ce en quoi ils sont le plus en carence".

Pour favoriser la motivation on se préoccupe de faire en sorte que les apprentissages soient rapidement utilisables. Pour ce, ils doivent être collés au vécu de l'étudiant:

- son vécu extérieur: lire les affiches, les "modes d'emploi", remplir les formules.
- son vécu intérieur: formuler une pensée, une question, donner son opinion, exprimer un sentiment, "dire plus" ...

L'étudiant sait pourquoi il apprend, il en saisit l'utilité, il accepte de faire des exercices moins stimulants en sachant pourquoi il le fait.

Le formateur se soucie de la réponse de l'étudiant aux apprentissages et aux démarches proposées: il attend, demande, encadre cette réponse.

Réponse à différents niveaux: un premier, minimal, à exiger pour les débutants se réduirait à l'acceptation et à la compréhension de la démarche.

un deuxième à stimuler: son implication dans le processus de l'apprentissage, que ça devienne l'affaire de l'étudiant.

À mesure du développement de l'individu, on pourra s'attendre à ce que l'étudiant :

- fasse des suggestions, des demandes, des critiques;
- s'approprie les apprentissages, les modifie, les réutilise dans d'autres situations;
- entreprenne même des démarches personnelles, prenne des initiatives pour lesquelles le formateur deviendrait support, aide, ressource.

Le formateur se préoccupe aussi de ne pas infantiliser l'adulte, d'agir positivement pour contribuer à améliorer l'image de soi; favoriser à ce sujet la reconnaissance de ses habiletés, les rentabiliser, exploiter les façons d'apprendre qui lui réussissent le mieux vg. aptitude à manipuler, esprit d'observation, expression orale ...

e) Le contenu

L'ordre des connaissances, la norme est là où est l'étudiant.

Point de départ: - les acquis de l'étudiant;
- en s'appuyant sur eux, identifier les "trous", les misères et travailler à consolider les acquis.

Un autre élément de la norme est l'objectif de l'étudiant.

Cette priorité est à jumeler avec les contraintes inhérentes à la matière.

C'est le défi du formateur de développer une didactique qui tienne compte à la fois:

- des besoins et acquis des apprenants;
- des contraintes et lois de la matière (parce qu'on se refuse à donner une "langue à rabais").

On imagine aussi la possibilité d'impliquer les apprenants dans la fabrication du matériel didactique.

f) L'environnement

On croit que le milieu social où se fait l'alphabétisation a une importance.

Il est à considérer d'abord que le contexte social où se fait l'alpha ne soit pas préjugé à l'égard des analphabètes, qu'il ne considère pas cette clientèle comme marginale, de seconde zone.

C'est un risque réel lorsque l'alphabétisation se fait en milieu scolaire surtout, tenant compte de toute l'imagerie scolaire qu'ont les analphabètes.

On pourrait vouloir privilégier des milieux non-scolaires:

- là où les analphabètes ne se sentent pas étrangers, marginaux;
- là où ils peuvent se retrouver à l'aise, entre amis;
- un milieu stimulant à d'autres niveaux que celui de l'écriture.

Le milieu physique (à voir)

g) Organisation de la classe

L'atmosphère :

Créer une atmosphère où le monde se sent le droit d'être ce qu'il est, se sent accepté et où on favorise l'expression de "vraies affaires": les peurs, les ignorances, les risques, les victoires, les échecs, les découragements, les ...

Créer une atmosphère qui donne de l'importance à ce que l'on fait: apprendre à lire et à écrire, ce n'est pas banal, c'est important, difficile, utile.

Créer une atmosphère de travail exigeant où on supporte le monde, mais où on ne permet pas n'importe quelle perte de temps.

h) Le groupe

L'analphabète est souvent isolé. Il a peur de se dire tel.

Les apprentissages gagnent beaucoup à être socialisés, à être investis, transférés dans des activités pour être appropriés.

Le point de départ est bien sûr, l'individu et ses besoins. Socialiser les apprentissages, c'est une façon d'augmenter le développement de la pensée, la prise de conscience de soi, de certaines réalités.

Pour ce, imaginer des activités qui impliquent le groupe, de façon organique, qui mettent les gens en interaction pendant l'apprentissage, afin d'apprendre, découvrir, pratiquer, réfléchir ensemble;

ou après l'apprentissage pour imaginer, organiser, essayer des activités qui favorisent l'approfondissement, le transfert des acquis, qui font voir en quoi, où, comment ces acquis peuvent être utiles. C'est ce qu'on appelle ailleurs des activités complémentaires.

Cette utilisation du groupe peut contribuer à développer une "communauté d'apprentissage".

M.V.G.
(12 février 1980)

9. **Les éléments d'un modèle d'intervention** (1ère esquisse)

1er élément: les caractéristiques de la clientèle	<u>Impact sur le perfectionnement</u>
- La clientèle alpha est très diversifiée: . origine sociale, ethnique variée, . niveau de scolarisation, . niveau de développement personnel et professionnel, . objectifs, attentes, besoins . motivation, . environnement favorable ou non. Nécessité de connaître cette clientèle pour adapter l'approche, l'organisation pédagogique et les contenus.	1- Habiliter les formateurs à tirer la clientèle analphabète qui se présente et à le faire chaque fois qu'un nouveau groupe se forme. <u>Attention:</u> . objectifs, attentes, besoins . ressources: -scolarisation, -développement d'autres habiletés qui pourraient être utilisées. . difficultés: -motivation -préjugés face à l'école, -image de soi.
2e élément: le milieu où se fait l'alphabétisation Les milieux ne favorisent pas tous la même démarche et l'environnement éducatif. v.g. certains milieux ne favorisent que la scolarisation, d'autres la politisation.	2- Habiliter les formateurs à bien identifier le milieu éducatif dans lequel ils opèrent: objectifs, idéologie, pratiques et à mesurer le réalisme compte tenu de la clientèle.

Une démarche qui n'est pas supportée par un environnement risque d'être entravée et même d'échouer.

Connaître les objectifs du milieu où se fait l'alphabétisation: CoEP, équipe-secours, correcteur, prisons, commissions scolaire et mesurer le réalisme et l'adéquacité de la démarche pédagogique qu'on veut poursuivre.

3e élément: des choses à ne pas échapper, quelle que soit la clientèle et quel que soit le milieu, qui concernent l'apprentissage

1- L'étudiant doit savoir pourquoi il est là,
doit se définir des objectifs (minimum),
doit connaître ceux qu'on poursuit pour lui.

2- L'étudiant doit vite voir le résultat, l'efficacité de ce qu'il fait.

Pour ce, le contenu doit être adapté aux attentes et au vécu de l'étudiant.

3- L'étudiant doit pouvoir mettre à contribution ses ressources, son potentiel afin d'améliorer son image de lui, de lui donner confiance.

4- L'étudiant doit apprendre à intégrer les nouveaux apprentissages à sa vie.

Il doit être soutenu à ce niveau par le formateur.

5- L'étudiant doit avoir la parole pour les étapes d'évaluation du cours.

3- Ces différents éléments sont essentiels:
Les formateurs que nous voyons centrés sur la didactique n'y sont pas tous sensibilisés.

Selon les besoins, on choisira au niveau du perfectionnement d'habiliter le formateur à intervenir de façon plus efficace à l'un ou l'autre des niveaux mentionnés.

Il s'agira d'abord de sensibiliser le formateur à ces questions, de lui en faire voir l'importance pour l'apprentissage.

et de lui faire voir et pratiquer des "comment" opérationaliser ces différents objectifs.

Ces acquisitions se feront de façon progressive et cumulative.

4- Pour ce, les habiliter:

1- à lire leur clientèle,
2- à lire leur milieu.

5- Pour ce, les sensibiliser à des objectifs pédagogiques et les habiliter à en tenir compte.

Objectif du perfectionnement

- Que les formateurs soient efficaces

- Ça peut vouloir dire : qu'ils soient habilités à préparer une intervention pédagogique qui tienne compte :
  - de la clientèle,
  - du milieu,
  - d'objectifs pédagogiques.

La clientèle — Modèle d'intervention — Le milieu (organisme)

les objectifs pédagogiques

Les composantes: clientèle
milieu
objectifs pédagogiques

sont les éléments de base qui permettent à chaque cellule d'alphabétisation de composer son modèle d'intervention et de faire un modèle qui soit sur mesure, adaptable, en ne perdant pas de vue des éléments essentiels, autrement dit:

"Travailler sur mesure sans se faire charrier"

C- Les habilités à préparer une intervention pédagogique qui tienne compte de ces dimensions et en saisir les implications aux niveaux suivants:

- choix du matériel didactique,
- organisation de la classe,
- utilisation du groupe,
- ordre des contenus - type de contenus,
- exigence de performance,
- objectifs spécifiques.

M.V.T.
(25 février 1980)

LE TEXTE DU 8 MARS 1980 :
UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE
POUR L'ALPHABÉTISATION

Premier texte "public" de consultation du dossier. Il marque l'aboutissement de l'exploration; propose une synthèse des premiers mots; articule les premières hypothèses d'intervention.

Ce texte se voulait objet de travail, de critique, de construction aussi. Il a surpris, choqué, stimulé, encouragé certaines initiatives.

Et vous ?

1. Présentation

L'Équipe d'aide au développement prépare actuellement un plan d'intervention concernant le perfectionnement des formateurs et le développement de la pédagogie en alphabétisation.

Avant toute chose, elle se devait de nommer, définir explicitement la pédagogie qui guidera ses actions dans ce dossier. Le texte que vous lirez ici présente donc les valeurs, les principes sur lesquels l'E.A.D. fonde ses actions.

Nous vous le présentons afin que vous le nourrissiez de vos réflexions; nous souhaitons que des discussions s'engagent autour de ce texte, qu'il soit confronté par les praticiens de l'éducation aux adultes, par ceux qui interviennent en alphabétisation.

Cet écrit n'est donc pas fermé, définitif. Il sera modifié, ajusté afin d'être un instrument utile et conforme à la réalité de l'alphabétisation au Québec.

2. Quelques définitions ...

Quand nous avons voulu définir la pédagogie que nous privilégions, nous nous sommes aperçus qu'il nous fallait parler de deux choses: l'approche pédagogique et l'approche méthodologique. Ce sont deux choses différentes quoique intimement liées.

L'approche pédagogique peut se définir comme la relation qui existe entre l'apprenant et les ressources éducatives mises à sa disposition. Elle est choisie en fonction de la perception que l'on a du rôle du formateur et du type de rapport qui doit exister entre celui-ci et l'apprenant. Elle est choisie aussi en fonction de la représentation que l'on a de l'acte d'apprendre et des conditions nécessaires pour qu'il y ait un apprentissage. L'approche pédagogique n'est pas liée à une matière (contrairement à l'approche méthodologique), elle vaut pour toutes les matières.

Tous les formateurs ont une approche pédagogique; elle est tantôt spontanée, implicite, tantôt structurée. Elle est héritée de la tradition scolaire, ou de l'animation sociale, ou inspirée d'idéologies sociales de différentes tendances.

L'approche méthodologique est directement liée à la matière enseignée, à la technique à acquérir. Entrent en jeu alors, la ressource éducative, l'apprenant et la chose à apprendre. Le choix de la méthodologie est bien sûr teinté sinon fondé sur l'approche pédagogique qu'on valorise.

Nous voulons traiter de l'approche pédagogique comme telle, car son choix nous paraît capital. Lorsqu'elle est nommée, explicitée, on peut faire des choix de méthodologies et d'outils plus éclairés, plus efficaces.

3. Fondements de notre approche pédagogique

La clientèle analphabète est fort diversifiée:

- jeune adulte de seize ans,
- ouvrier,
- assisté social,
- cultivateur,

- immigrant,
- manoeuvre,
- femme au foyer,
- retraité,
- etc.

Elle se présente avec des objectifs très variés et un niveau de préparation également varié. Si on veut que ces adultes apprennent et qu'ils persévèrent dans leurs apprentissages,

il faut offrir une formation sur mesure, choisir la diversité.

Diversifier les objectifs,
les lieux,
les outils,
les contenus,
l'organisation.

Respecter cette diversité et habiliter les intervenants à bâtir sur cette diversité.

Permettre que vive et se développe cette diversité.

Cependant, quel que soit le client, l'apprentissage de l'écriture et de la lecture doit permettre à l'étudiant de prendre du pouvoir sur sa vie à titre individuel, et/ou à titre collectif.

Et pour ce faire,

. il doit y avoir consensus sur les objectifs entre l'analphabète et les intervenants;

l'apprenant doit avoir de plus en plus de pouvoir sur sa situation d'apprentissage;

. l'apprentissage doit permettre non seulement de savoir mais d'AGIR.

Ces principes qui trouveront leur coloration particulière selon les lieux, les clientèles et les intervenants sont à la base de l'approche pédagogique que propose l'E.A.O.

4. Les objectifs de l'apprentissage

D'OU VIENNENT-ILS ?

L'organisme qui offre la formation a des objectifs.

Le formateur a des objectifs.

L'étudiant-analphabète a des objectifs.

Bien sûr l'objectif central que tous poursuivent est l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, mais d'autres objectifs s'y ajoutent toujours. Ils sont fondés sur des choix politiques, idéologiques, pragmatiques, etc.

Voyons quelques exemples:

- acquérir des connaissances de "survie" pour pouvoir se débrouiller,
- prendre conscience de sa condition de défavorisé pour commencer à la changer,
- acquérir les connaissances nécessaires pour pouvoir entrer en secondaire I, donc se préparer au français-408,
- changer d'emploi,
- développer le sens critique pour être moins dupé,
- pouvoir s'intégrer à la société et devenir un citoyen "normal",
- pouvoir se distraire durant la retraite en lisant,
- etc.

Ces objectifs sont souvent confus, implicites; le formateur ne connaît pas les objectifs de l'organisme et vice-versa. Il peut connaître l'objectif de l'étudiant, mais n'en tient pas toujours compte. L'étudiant sait rarement ce que poursuivent l'organisme et le formateur.

A QUI APPARTIENNENT LES OBJECTIFS ?

Les objectifs doivent être nommés,
compris,
ajustés, afin qu'il y ait une entente entre les adultes et les intervenants, afin qu'ils travaillent ensemble dans un même but.

Sinon, on retrouvera de la confusion,
de la manipulation,
des échecs,
de la résistance.

J'entends déjà des personnes dire: les analphabètes ne veulent pas discuter, donc inutile d'essayer de leur parler des objectifs; ou, ils ne peuvent dire leurs besoins, ils restent bouche cousue au début des cours; ou, ils ne comprendront pas notre objectif; ou, ils vont trouver ça compliqué et ça va leur faire peur, etc.

Il est bien évident que le formateur doit tenir compte des circonstances et des étudiants en cause. Il ne s'agit pas de passer trois heures lors de la première rencontre à discuter d'objectifs. Le formateur visera d'abord à informer l'étudiant de ses objectifs, en utilisant des termes qui assurent une certaine compréhension. Il s'informera de ce qui amène l'étudiant à s'alphabétiser. Il reviendra souvent sur ce sujet pour que chacun comprenne vraiment ce qui est en jeu et que des choix puissent être faits.

S'il ne faut pas demander plus que ce que le client peut donner, il ne faut pas le sous-estimer non plus. Si certains analphabètes ne peuvent dire leurs objectifs, ils en ont quand même. Il sont peut-être confus, ils n'ont pas les mots justes pour les dire; il faut les aider à en prendre conscience et à les nommer. Il est possible aussi que le formateur s'y prenne mal, en utilisant un langage que l'étudiant ne comprend pas; en abordant le sujet à un mauvais moment; en posant une question qui rend l'étudiant mal, car il se retrouve en situation d'autorité (quelle est la bonne réponse ?).

Quels que soient les moyens, il importe que le formateur et l'étudiant poursuivent les mêmes objectifs, des objectifs qu'ils ont compris et choisis et que l'organisme responsable connaisse au mieux, partage, cautionne.

* Il y a parfois de la confusion entre objectif et moyen. Par exemple, développer la pensée critique peut être un objectif en soi ou un moyen qui facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il n'est pas superflu de se demander si c'est un objectif ou un moyen, si on veut être efficace. Un objectif, on le poursuit sans relâche; un moyen, on accepte de le changer s'il ne convient pas. Si un professeur a pour objectif que les gens apprennent à vivre et à travailler en groupe, c'est autre chose que d'utiliser le groupe comme aide parce qu'il ne peut suffire à la tâche. Il pourrait trouver d'autres moyens pour suppléer à son manque de disponibilité si les gens résistent au travail de groupe. Mais si c'est un objectif il va chercher à en faire comprendre l'importance et le bien fondé à ses étudiants. Un objectif, même confus, nous trotte dans la tête, refait surface à tout moment.

5. Le partage du pouvoir

L'étudiant doit avoir du pouvoir sur sa situation d'apprentissage.

Cela signifie qu'il doit participer aux décisions concernant :

le contenu de l'apprentissage,
la façon d'apprendre,
avec qui il apprend,
avec quoi il apprend,
ainsi que l'organisation du groupe.

POURQUOI ?

L'étudiant est mystifié par la connaissance, l'école; il est mystifié par les personnes qui sont instruites. Comme il est déjà en situation de dépendance dans divers domaines de sa vie, il vivra encore cette dépendance envers "l'autorité qui sait".

Notre tâche est de lui apprendre à lire et à écrire. Pourquoi ? La lecture et l'écriture sont des moyens privilégiés dans la société pour accéder à une certaine indépendance. Or l'analphabète est dépendant. Il faut donc créer des conditions pour qu'apprenant à lire et à écrire, il pratique en même temps les habiletés que lui donnent l'écriture et la lecture, qu'il s'entraîne à l'autonomie. Tout décider pour l'étudiant n'aide pas l'étudiant, mais le confirme dans sa situation d'intérieur qui dépend des autres, qui se soumet aux autres.

Une autre raison importante : si l'étudiant participe aux décisions, il sera plus motivé à apprendre.

Les formateurs se demandent comment motiver les étudiants, comment éviter les abandons; une des façons est sûrement d'impliquer les étudiants dans les décisions. Si l'étudiant sait qu'il est pris au sérieux et se voit partie prenante à l'organisation du cours, ça deviendra son affaire et il y tiendra.

À QUEL MOMENT, À QUEL RYTHME PARTAGER LE POUVOIR ?

Compte tenu des personnes, des circonstances, des conditions, l'étudiant peut participer aux décisions dès la mise en place d'un projet d'alphabétisation ou progressivement au fil des jours et des semaines. Nous formulons l'hypothèse suivante : plus l'étudiant, ou

le groupe, participera vite aux décisions, plus s'établira vite la communauté d'apprentissage, plus le projet d'alphabétisation aura des chances de succès.

Encore une fois, il faut tenir compte des capacités de l'étudiant. Pour certaines personnes, il faudra attendre qu'elles aient du vécu, car elles vivraient beaucoup d'insécurité si on les mettait tout de go devant des choix dans des domaines nouveaux pour elles.

Des moments d'évaluation seront mis systématiquement à l'horaire; ils constituent le lieu privilégié où s'expriment les satisfactions et insatisfactions quant aux contenus et à l'organisation; où se disent les peurs, les contentements, les attentes des personnes; où sont communiquées des idées, des suggestions pour une amélioration à différents points de vue; où sont appropriés ou réajustés les objectifs des étudiants et des intervenants (formateurs - organismes)

LA PLACE DU FORMATEUR DANS TOUT ÇA

Nous parlons du partage du pouvoir, nous parlons de participer aux décisions, nous ne parlons pas de tout donner à l'étudiant.

Le formateur (qu'il soit professeur de métier ou non) sait des choses que l'étudiant ne sait pas. Il a des connaissances et des compétences particulières qui lui donnent une place importante dans la communauté d'apprentissage. Nous demandons au formateur d'être ouvert, disponible aux idées et volontés des étudiants, d'accepter de faire de la place aux autres, mais pas de disparaître !

Le formateur doit animer, enseigner, encadrer : il est une ressource privilégiée et importante du groupe; nier cela, c'est nier la réalité. Le rêve du formateur-ressource qui tend à se retirer pour laisser toute la place au groupe exige de telles conditions au niveau de l'organisme porteur, de la maturité politique des adultes, qu'il ne se réalise qu'exceptionnellement. Le cultiver sans avoir toutes les conditions risque d'être illusoire, paralysant et épuisant.

Le défi du formateur est de saisir la réalité du milieu et des adultes avec lesquels il travaille et de dessiner une stratégie d'intervention adéquate en prenant toute sa place et en gagnant des collaborations.

À QUELLES CONDITIONS LE PARTAGE DU POUVOIR EST-IL POSSIBLE ?

Nous ne retenons ici que les conditions relatives aux personnes analphabètes, celles qui nous paraissent fondamentales.

1. Ne pas infantiliser l'apprenant.
2. Tenir compte de ses ressources.
3. Accepter de prendre des risques.

En nommant ces conditions, nous pensons aux gestes que pose le formateur mais nous savons bien que tout ne dépend pas que de lui. Dans une certaine mesure l'étudiant est en cause. Si certains formateurs infantilisent l'apprenant en le surprotégeant, cela répond aux attentes et même aux demandes de certains. Si le formateur prend seul toutes les déci-

sions, c'est que bien souvent on lui a dit : "Décide, c'est toi qui sais ce qui est mieux..." Il y a donc là un piège dont nous sommes conscients.

1 - Ne pas infantiliser l'apprenant.

On peut infantiliser quelqu'un de diverses façons, par exemple,

- en utilisant des phrases et des textes vides de sens ou enfantins pour l'apprentissage. Si je suis en contact avec des textes qui n'ont aucun lien avec ma vie d'adulte ou qui ne contiennent pas d'idées, je ne me développe pas;
- en décidant tout pour lui;
- selon la façon d'encourager. Le formateur sous prétexte d'aider la personne en difficulté, nie souvent le problème, il le neutralise et cache la réalité à l'adulte. "Ce n'est pas grave..." "C'est facile tu vas voir..." "Tu vas apprendre vite..."

C'est souvent au nom de l'efficacité que le formateur décide tout, surprotège, neutralise les difficultés, etc. Peut-être en effet l'analphabète apprendra-t-il à lire et à écrire s'il est porté à bout de bras par son formateur mais il sera passé à côté d'un autre apprentissage de base : devenir plus responsable de lui-même.

Si j'infantilise un individu par mes comportements quotidiens, si j'accepte que lui-même agisse en enfant, je ne peux en même temps lui donner du pouvoir. Je ne peux espérer qu'il voudra du pouvoir ou qu'il pourra l'exercer d'une façon constructive pour lui.

2 - Tenir compte de ses ressources.

Si on veut qu'un étudiant prenne part aux décisions, il est nécessaire que cette personne ait une image positive d'elle-même, qu'elle croit en ses ressources.

L'adulte qui vient apprendre à lire et à écrire est fasciné par ce qui lui manque, ce qu'il ne sait pas. Pourtant s'il a réussi à se débrouiller jusqu'à maintenant, c'est qu'il a de multiples ressources. Il est nécessaire qu'il prenne conscience de ses talents et de ses forces, qu'il se valorise lui-même (non seulement que le professeur et le groupe le fasse). Il se valorisera si ses ressources sont utilisées durant son apprentissage en plus d'être identifiées et nommées.

3 - Accepter de prendre des risques.

À l'idée de partager le pouvoir, il peut nous venir toutes sortes d'idées :

- Ils ne sont pas capables,
- Ils seront insécurisés,
- Ils ne pourront pas apprendre,
- Je vais perdre le contrôle,
- Je vais être pris au dépourvu,
- Je ne saurai plus comment faire,
- Ça va nous compliquer l'existence à tous, etc.

Il y a du vrai dans tout ça !

Il faut prendre un risque, en se faisant confiance, en faisant confiance aux étudiants. Si on regarde et écoute les autres, si on se regarde et s'écoute soi-même, si on

se fie à son instinct et à son bon sens, on trouve le rythme et les moyens nécessaires pour former la communauté d'apprentissage.

6. Conditions pour que l'apprentissage mène à l'agir

Que veut dire mener à l'agir ? Cela signifie que :

- L'étudiant se sert de ce qu'il a appris. Il continue à lire et à écrire en dehors des cours.
- Il n'arrête pas en chemin par ennui ou découragement, il poursuit le but visé.
- Ayant une meilleure image de lui-même, il ose dire ce qu'il veut et ce qu'il pense.
- Il pose les gestes qui peuvent modifier, améliorer sa situation.

Nous nommons ici huit conditions. La façon de les appliquer varie évidemment selon les apprenants, selon les formateurs; nous l'avons déjà dit, la diversité est nécessaire. Le défi à relever consiste à trouver la mesure pour mettre en pratique ces conditions.

1. L'étudiant doit trouver ce que ça signifie pour lui d'apprendre à lire et à écrire. Il doit en ressentir l'importance. Il doit identifier et parler du changement que ça apporte dans sa vie, de ce qu'il peut faire de plus ou de mieux, de la satisfaction qu'il ressent. Apprendre parce que la pression sociale joue, parce qu'on veut être comme les autres ne sont pas des raisons suffisamment motivantes.

2. Le milieu d'apprentissage doit être tel que l'étudiant se sent le droit d'être ce qu'il est, il se sent accepté. On doit y permettre, favoriser, aider l'expression des "vraies affaires" : les peurs, les ignorances, les risques, les victoires, les échecs, les découragements, etc. (Ceci vaut pour le formateur aussi!)

3. Le formateur doit aider l'étudiant à voir et à changer les comportements et attitudes qui nuisent à son apprentissage. L'étudiant qui répète souvent qu'il n'est pas capable, aura peine à apprendre. Si le formateur le "remonte" en lui répétant à son tour "Tu es capable", ça ne changera pas grand chose. L'étudiant doit avec l'aide du formateur se rendre compte de son attitude et de son impact sur son apprentissage, doit trouver des moyens de modifier lui-même cette image de lui.

4. Il faut avoir des exigences. Ne pas accepter n'importe quel résultat, n'importe quel comportement, sous prétexte d'être compréhensif, tolérant, aidant. Ne pas traiter les gens comme des enfants à protéger, mais comme des adultes.

5. Tenir compte de la réalité de l'apprenant. Tenir compte des mots qui l'entourent, de ses sentiments, de ses opinions, de ses pensées, du milieu dans lequel il vit, de sa façon d'apprendre. Ceci afin de l'aider à décoder ce qui l'entoure, à s'exprimer, à fonctionner adéquatement, à modifier sa situation ou même sa réalité.

Cela signifie apprendre à lire et à écrire avec des phrases, des textes liés à son vécu extérieur et intérieur. Le contenu de ses outils d'apprentissage doit lui ressembler.

6. Créer des situations qui permettent le transfert et le renfort des apprentissages, où l'étudiant met en pratique ce qu'il vient d'apprendre, des situations qu'il rencontrera dans son quotidien. Dans cette optique, remplir une formule de demande d'emploi n'est pas

un moyen de distraire l'étudiant qui s'ennuie de la monotonie de ses outils d'apprentissage, mais un moyen privilégié d'apprendre.

7. L'étudiant doit socialiser ses acquis. Je socialise mes acquis lorsque j'en parle à d'autres, lorsque je les utilise devant ou avec d'autres. Socialiser ses apprentissages permet de les ancrer, de les intégrer.

8. Il faut aider l'étudiant à intégrer le changement qu'apporte son nouveau savoir. L'adulte qui apprend à lire et à écrire change ses rapports avec son entourage parce qu'il a une nouvelle image de lui, parce qu'il a un nouveau pouvoir.

Par exemple, Hélène, depuis vingt ans, n'est jamais sortie sans son mari; maintenant qu'elle lit le nom des rues, les étiquettes au magasin, elle est plus sure d'elle et décide de sortir seule; elle peut se passer de son mari! Les réactions de son mari ne seront peut-être pas très aidantes...

Il faut donc aider l'étudiant à identifier ce qui lui arrive, l'aider à faire des choix judicieux pour lui, à assumer ces choix.

7. Conclusion

Notre approche pédagogique comporte donc un double choix : celui de la ressemblance et de la différence.

Dans le premier cas, considérant une caractéristique commune à l'ensemble de la clientèle analphabète, celle d'une énorme dépendance, nous proposons une approche qui en fournissant l'instrument qu'est la lecture et l'écriture, identifie aussi des conditions qui favorisent l'apprentissage de l'indépendance personnelle et la prise du pouvoir sur sa situation.

Dans le deuxième cas, considérant la diversité des organismes, des clientèles, des formateurs, nous croyons que l'univocité des projets serait vouée à l'échec. Il importe de combiner les caractéristiques des divers milieux et notre proposition pédagogique pour atteindre une diversité où les objectifs et stratégies sont clairs, choisis, explicites et sur mesure.

Notre plan de perfectionnement verra à concrétiser ces choix dans des stratégies de formation et d'encadrement.

L.L.
(8 mars 1980)

L'APPRENTISSAGE DU CODE PAR PIERRE, JEAN, JACQUES

texte présenté à la première session
de perfectionnement en alphabétisation
septembre 1980

Ce texte exprime, pour la première fois, un double focus :
Lire = apprendre à déchiffrer;
Lire = comprendre et juger;
Écrire = s'exprimer en connaissance de cause.

Quelques pratiques d'alphabétisation nous ont inspirées, notamment le collectif d'alphabétisation en France et surtout le Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles. Beaucoup d'énoncés présents dans ce texte seront longuement développés par la suite. Il demeure donc d'actualité.

Choisir et trouver une méthode qui me convient comme formateur, qui correspond à mes façons de concevoir l'apprentissage est extrêmement rassurant et satisfaisant.

Je souhaite en effet que, parmi ces méthodes québécoises, vous ayez déjà fait un choix qui est confortable.

Il y a toutefois dans la place qu'on accorde aux méthodes une tentation et un piège.

On peut croire, ayant choisi sa méthode, que tout y est, que ça fournit l'essentiel de l'alphabétisation, qu'on n'a qu'à se transformer en utilisateur de méthode pour que le travail se fasse et simplement.

C'est contre ce piège que je voudrais vous mettre en garde maintenant.

Je veux le faire en situant la méthode dans l'ensemble du processus éducatif de l'alphabétisation.

— D'abord affirmer que ce qui est au centre de la démarche d'alphabétisation, c'est l'adulte étudiant.

D'où le titre donné à cette partie de l'atelier : <u>l'apprentissage du code par Pierre, Jean, Jacques...</u>

C'est sur l'étudiant qu'on a d'abord attiré votre attention et c'est pour lui que la démarche éducative doit être pensée.

L'adulte analphabète a des objectifs qu'il sait ou non, mais il est là pour quelque chose. Il faut le savoir et en tenir compte.

— Deuxièmement, vous êtes dans un organisme qui a des objectifs et vous avez aussi comme éducateurs des objectifs spécifiques au type d'alpha que vous voulez faire et des objectifs éducatifs pour cette clientèle adulte.

Je fais là simplement un rappel de ce que nous avons travaillé hier pour souligner que la méthode n'occupe pas tout le champ mais qu'elle est un élément à placer dans un ensemble et à adapter en fonction de cet ensemble.

Ceci dit, on peut s'aider à comprendre mieux ce que doit comporter une méthode, et en conséquence à mieux savoir en quoi celle que l'on a choisie doit être complétée, en se posant la question suivante :

Qu'est-ce que ça veut dire lire et écrire? ou
Qu'est-ce que signifie apprendre à lire et à écrire?

Deux choses : apprendre à lire, c'est d'une part apprendre à déchiffrer.

La langue est un code, une technique et quel que soit l'objectif, le type d'alpha ou le client auquel je m'adresse, l'adulte devra être initié à un code.

Apprendre à lire, ce n'est pas cependant uniquement apprendre une technique, c'est aussi et surtout apprendre à comprendre et juger.

Des étudiants qui, initiés à un code, ne pourraient comprendre et juger un texte simple ou, autrement dit, ne pourraient utiliser ces habiletés dans la vie courante ne pourraient être dits alphabétisés.

Il y a là deux poignées également importantes, si on les considère du point de vue du résultat à atteindre, qu'il faut concrètement tenir si on veut être efficace dans ce travail.

Je vous propose donc de reprendre ces deux significations que l'on donne à l'alphabétisation et de travailler ensemble là-dessus.

L'objectif de la présente activité est de concrétiser pour nous ces affirmations :

lire, c'est déchiffrer;
lire, c'est comprendre et juger.

Pour les besoins du travail, nous allons essayer de considérer distinctement les deux affirmations, bien qu'il soit souhaitable que, dans un cours, ces préoccupations soient intégrées, les activités de compréhension fournissant, par exemple, un cadre à des apprentissages techniques.

Parlons d'abord de technique, de déchiffrage.
Quelle place lui donner dans l'alphabétisation?

1- L'apprentissage du code est inévitable quels que soient les objectifs que l'on poursuit.
2- Il n'est cependant pas à traiter de façon identique, uniforme.

Tous les analphabètes n'ont pas à apprendre les mêmes notions, toutes les notions.

D'où la nécessité de discriminer, de choisir les notions, les apprentissages techniques à faire acquérir en fonction des besoins à combler.

Bien sûr, il y a des minima, ce qu'on appelle des clés pour déchiffrer. Ainsi :

l'apprentissage de la syllabe : son (voyelle, consonne),
la constitution du mot (à partir de la syllabe),
la formation de la phrase,

sont des éléments de base qu'il faut maîtriser.

Par contre, si on parle de l'accord du pluriel, faut-il enseigner toutes les exceptions?

Sachant donc que la majorité du matériel didactique le plus courant se situe dans une optique de scolarisation et poursuit un apprentissage du code en se basant plus sur l'exigence de la langue que sur les objectifs du client; il vous appartiendra d'établir pour votre clientèle et en fonction de vos objectifs, les notions minimales qu'il est nécessaire et utile de faire acquérir et de concentrer vos efforts sur ces notions.

Vous me comprenez! Il ne s'agit pas d'être rigide et de refuser de donner une information si l'occasion se présente, mais plutôt de ne pas perdre un temps précieux à enseigner des notions, somme toute, pas très importantes pour les besoins de votre clientèle, ex : des exercices visant à identifier les noms de personne, d'animal ou de chose... est-ce important pour des adultes?

Pour aider le démarrage avec des analphabètes fonctionnels, on peut par exemple faire avec eux l'inventaire des situations problématiques qu'ils rencontrent. Ce peut être un excellent point de départ.

3- Il n'est pas nécessaire que l'apprentissage du code soit ennuyant.

On peut à ce sujet se donner des conditions. Par exemple :

- Situer les exercices dans un contexte significatif, intégré :
  - extraire une phrase, un élément, d'une discussion, d'un texte produit par les étudiants;
  - travailler sur du matériel qui a du sens pour eux;
  - travailler sur des phrases situées dans un contexte;
  - ...
- Varier le type d'exercice :
  voir à ce sujet comment les différentes méthodes présentent une même notion.
- Penser des exercices amusants, ludiques...

Ce que nous venons de travailler à propos de l'apprentissage du code est exigeant pour le formateur.

Ça veut dire qu'il ne s'installe pas à la remorque d'un manuel, ça veut dire qu'il est attentif à percevoir les besoins de ses étudiants, à imaginer des façons d'apprendre qui soient stimulantes et adaptées.

Tout de suite, j'ai le goût de vous dire ceci : ayez cette préoccupation, soyez très attentifs, mais donnez-vous tous les droits d'apprendre comment le faire et pour ça, trompez-vous, mais essayez!

Parlons maintenant de sens : "lire, c'est comprendre et juger et ajoutons écrire signifie s'exprimer en connaissance de cause."

Je lisais aussi dans un texte du Collectif d'alphabétisation qu'écrire c'est être capable de rédiger un texte qui peut être compris par n'importe qui. On est dans les minima.

Il nous semble que les méthodes d'alphabétisation les plus couramment utilisées mettent l'accent sur la technique, le code mais fournissent peu de moyens pour s'assurer le développement de "comprendre et juger".

Le formateur a là beaucoup à faire, mais il est essentiel de traiter proprement cette dimension.

D'une part, c'est une condition pour que la motivation à l'apprentissage de la technique se maintienne. Un adulte condamné à énoncer des règles et des exercices insensés se lassera vite de l'école. Ceci est d'autant plus vrai du type d'adulte qui vient aux cours d'alpha... qu'on se rappelle les échecs précédents.

C'est aussi l'objectif principal de l'alpha. D'un point de vue, on peut considérer que la technique est un moyen non négligeable, (on l'a vu précédemment) pour accéder au

"comprendre et juger" et qu'on ne pourrait parler d'alpha si cette dimension n'était pas présente.

Comprendre, ça signifie saisir le sens. Des façons de vérifier si le sens est compris sont, par exemple, de pouvoir redire dans ses mots, du relire sur un ton intelligent, de pouvoir réutiliser dans d'autres situations...

Juger signifie se faire une opinion. Référence à la démarche du Carrefour Pointe St-Charles.

Selon les objectifs que l'on se donne, la place du comprendre et du juger par rapport au code sera plus ou moins grande, mais en aucun cas, il ne faudrait ignorer cette dimension qui peut et doit être combinée et intégrée à l'apprentissage du code.

Je voudrais donc à ce sujet vous suggérer un certain nombre d'idées qui m'apparaissent à la fois des conditions pour que le développement de la compréhension soit possible et des moyens de vérifier si les apprentissages sont effectivement réalisés.

- Rattacher ce que l'on apprend à ce que l'étudiant sait déjà, v.g. utiliser l'oral mettre à profit les connaissances de la langue que l'adulte a en arrivant au cours.

- Mettre à contribution les adultes étudiants : ils ont des ressources; ils ont du vécu : leur vécu est un lieu de questions, il peut être utilisé abondamment pour démarrer ou structurer des activités d'apprentissage.
  Cette utilisation du vécu peut être spontanée, mais peut être plus systématique : on peut, par exemple, leur demander d'apporter du matériel, en fabriquer avec eux... ou préparer des projets plus intégrés et costauds.

- Ne pas infantiliser...

- S'assurer du transfert des acquis, de leur réutilisation dans leur vie quotidienne.

Ces éléments sont fondamentaux pour être efficaces en alphabétisation. L'efficacité signifiant que l'adulte intègre les nouveaux apprentissages à ce qu'il sait déjà, que cela solutionne les difficultés, les manques connus, que cela change quelque chose dans son rapport à la lecture et à l'écriture c'est-à-dire qu'il sache lire et écrire.

Dans un autre ordre d'idées, je voudrais mettre en évidence deux principes fondamentaux qui ne sont pas spécialement reliés à la technique ou à la compréhension mais davantage à la nature des clients et à la nature de l'apprentissage.

- Avoir du succès rapidement.

- Favoriser la socialisation des acquis.

Il nous reste maintenant à essayer...

M. V.G.

LES DIFFÉRENTES COMPOSANTES D'UN PROJET D'ALPHABÉTISATION

"On ne planifie pas un projet d'alphabétisation comme on démarre un cours pour adulte. C'est une intervention globale : il faut la penser comme telle."

Cet extrait du présent texte en donne la clé.

Les composantes du projet d'alphabétisation dessinent un canevas à l'intérieur duquel se découperont tous les contenus élaborés par la suite. C'est un texte pivot autant dans nos interventions que nos productions. Nous y ferons souvent référence dans les autres textes.

L'intervention en alphabétisation nous a amenées à réfléchir sur la complexité de la réalité de l'alphabétisation dans les commissions scolaires et dans les organismes.

Traditionnellement, on a considéré l'alphabétisation comme un cours de français de base, ignorant souvent la spécificité de cette clientèle et la signification sociale de l'analphabétisme.

Si nous considérons la position privilégiée de l'écrit à la fois comme mode de communication sociale, comme instrument de promotion sociale et comme cadre de structuration des catégories mentales, il est facile de voir que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par l'adulte ne peut être traité comme l'apprentissage d'une autre discipline.

Celui qui est actuellement privé de la compétence de lire et écrire est marginalisé bien sûr par rapport aux institutions scolaires mais surtout par rapport aux modes de communication sociale privilégiés. Il se retrouve dans la position du sourd-muet face à l'écrit.

L'analphabétisme entraîne de ce fait énormément de conséquences au plan personnel et social. De nombreuses études ont été faites à ce sujet auxquelles on peut se référer.

Quand on pense alphabétiser dans ce contexte, il devient impossible de le faire dans les catégories habituelles de l'administration d'un cours. Il faut le penser comme un projet ayant des objectifs, des conditions et des stratégies spécifiques à une clientèle comprise et définie par sa marginalité.

Un projet d'alphabétisation est donc une réalité complexe. Le présent texte a pour objectif d'en nommer les composantes, de les situer brièvement et d'identifier celles qui regardent plus particulièrement le mandat de l'Équipe d'aide au développement.

Il nous semble en effet important de situer l'ensemble des éléments de sorte que nos lieux d'intervention soient posés par rapport à un ensemble.

1. <u>Le coeur du projet</u> : l'adulte analphabète.

L'alphabétisation vise une clientèle particulière i.e. cette partie de la population qui a été ou maintenue à l'écart des institutions scolaires, ou qui y a subi un échec.

C'est une population qui d'un point de vue institutionnel sûrement et d'un point de vue social souvent est installée dans une marginalité qui la refoule au plus bas niveau de la frange socio-économique.

Le statut de l'écrit comme levier de pouvoir socio-économique est un facteur (non le seul) qui entraîne ou garde celui qui en est privé au plus bas niveau social et qui oblige celui qui réussit à imaginer des circuits parallèles pour s'en sortir.

La marginalité n'est pas observable chez tous les analphabètes : chacun d'eux l'est cependant sous un aspect; l'analphabétisme regroupant les problématiques originales de ceux ou de celles qui n'ont pas bénéficié de la structuration "humanisante" mais instrumentante du moule scolaire.

S'il est un lieu en éducation des adultes où l'on doit parler de formation sur mesure, c'est bien en alphabétisation où la diversité des besoins, des attentes, des problèmes et

des blocages est énorme et où les modèles d'intervention habituels se sont avérés trop souvent inefficaces et inappropriés.

Une institution scolaire ou non-scolaire qui décide d'intervenir en alphabétisation doit se préoccuper, au premier chef, de connaître la clientèle de son territoire, d'en saisir les caractéristiques individuelles et collectives, d'en connaître les attentes et les besoins relativement à l'apprentissage et à l'utilisation du langage écrit.

La lecture de la clientèle est primordiale et essentielle au démarrage de tout projet. Escamoter cette étape risque d'entraîner des interventions qui rateraient la cible ou lui parleraient un langage étrange et menaçant.

2. <u>Savoir ce que l'on veut</u> : des objectifs.

En corollaire de la connaissance de la clientèle se placent les objectifs du projet.

Le contact et la connaissance de la population analphabète d'un territoire ou d'un quartier aident à esquisser certains objectifs visés par cette clientèle. Ce que les adultes analphabètes rejoints par une intervention expriment comme besoins peut être traduit pour l'organisme en objectifs. Il ne faut cependant pas nous leurrer et espérer une formulation claire d'objectifs d'intervention suite à un premier contact avec cette clientèle. On devra souvent assumer beaucoup de silence, de méfiance, d'expressions émotionnelles qu'il faut prudemment décoder avant d'arrêter des choix d'orientations.

Il y a tout un travail d'animation à faire et ce travail fait déjà partie du projet. Quoi qu'il en soit, dans cet effort pour se rapprocher d'une clientèle, l'organisme intervenant a à faire des choix, il a à préciser pour sa part, des objectifs d'intervention qui seront communiqués aux adultes, qui peuvent même être donnés à la négociation, mais c'est la responsabilité de l'organisme éducateur de les formuler (à moins qu'il s'agisse d'un projet conjoint, ce qui est extrêmement rare, même dans les groupes populaires).

Définir des objectifs, c'est donner une direction. La définition d'objectifs a plusieurs avantages:

- Elle a celui de pouvoir être clair avec les adultes, de se donner les moyens de les traiter en adultes. La préoccupation de faire connaître, comprendre et discuter ses objectifs entraînera une compréhension commune du projet et on peut même espérer une appropriation de celui-ci par les adultes apprenants. Le discours pourrait prendre cette forme: "Voici ce que nous poursuivons en travaillant avec vous. Il nous importe que vous en soyez informés". "Vous pouvez discuter, influencer nos choix". "Ils sont un point central commun auquel on pourra revenir à l'occasion pour les comprendre mieux, se réajuster, se situer, évaluer..."

- Elle a aussi l'avantage de guider l'opérationnalisation de l'intervention : l'objectif se précise en s'opérationnalisant; l'affirmer et s'en servir dans l'action permet aux intervenants de se rattacher à un centre, il permet aussi aux différentes actions de se renforcer et de se consolider mutuellement dans une direction.

- Elle permet à l'organisme de mesurer l'importance de l'intervention et de voir si ces objectifs sont conformes à sa mission générale et si elle peut en assumer les risques concrets.

En résumé, la définition des objectifs est primordiale et elle doit se faire en tenant compte de plusieurs facteurs : le premier, nous l'avons dit est, celui qui a trait à la clientèle. Les caractéristiques et besoins de la clientèle sont déterminants dans la définition des objectifs;

Le deuxième facteur est le mandat et les objectifs généraux de l'organisme intervenant. Compte-tenu de la mission de l'organisme et des besoins et attentes de cette clientèle, quelle sorte d'objectifs peut-on poursuivre relativement au problème identifié?

Un autre facteur concerne les moyens et ressources disponibles quantitativement et qualitativement. Dans ce domaine, les besoins sont immenses et un organisme est souvent tenté de se donner une responsabilité plus large que celle qu'il peut effectivement remplir. C'est pour cela que la question des moyens est importante. Un objectif inadéquat par rapport aux moyens est cause de frustration et d'inefficacité sinon d'impuissance.

3- Le contexte organisationnel

Le projet d'alphabétisation est toujours porté par une structure organisationnelle plus ou moins complexe.

Le plus souvent c'est une organisation déjà structurée qui décide de supporter un projet alpha; il en est ainsi d'une commission scolaire ou même de certains organismes populaires. A d'autres moments, le projet alpha devient l'occasion de créer une structure simple et sur mesure du projet.

Dans le cas où le projet alpha se situe dans un organisme déjà structuré, il faudrait porter attention à deux choses :

une première est de s'assurer que les objectifs du projet sont compatibles avec les objectifs généraux de l'organisme et qu'ils pourront être activement portés par lui. Si on ne s'assure pas de cette compatibilité ou si on n'évalue pas bien la portée des objectifs du projet, on risque de rédiger des objectifs qui resteront abstraits ou qui seront la cause de toutes sortes de tiraillements créant des attentes chez les adultes analphabètes et chez les intervenants qui seront en porte-à-faux avec les pratiques réelles;

une deuxième est la disponibilité que doit avoir tout organisme qui décide d'intervenir auprès de ces clientèles défavorisées, à imaginer des assouplissements, des réaménagements de sa formule organisationnelle. Les caractéristiques de cette clientèle, les exigences qu'elle pose relativement à la réduction de la norme formateur/étudiant, à l'enseignement sur mesure, la spécificité de certains objectifs se rapprochant de la conscientisation, du développement de l'esprit critique et de l'autonomie... s'accommodant mal de la rigidité de certaines structures scolaires.

Le développement d'une pédagogie adaptée à ce genre de clientèle exige d'un organisme habitué à traiter avec les clientèles régulières, l'ouverture pour imaginer des formules différentes moins coûteuses sur le plan organisationnel en même temps que plus efficaces sur celui des objectifs éducatifs.

4- Les phases d'un projet

Après avoir mis l'accent sur la connaissance de la clientèle, la définition d'objec-

plus clairs et réalistes, la nécessité d'une couverture pour des ajustements pertinents au niveau organisationnel, il nous faut en venir au déroulement du projet.

Nous le disions au début. On ne planifie pas un projet alpha comme on démarre un cours. C'est une intervention globale et il faut la penser comme telle.

Phase de la pré-alpha

La phase pré-alpha affirme la nécessité du contact de départ avec la clientèle. Rares sont les analphabètes qui viendront d'eux-mêmes s'inscrire à un atelier. Il faut donc intervenir à deux niveaux.

D'abord rendre public le problème de l'analphabétisme et créer un environnement ouvert à cette réalité. Légitimer ensuite le droit à l'apprentissage du code et mettre à contribution les ressources du milieu pour dépister les analphabètes et les informer des services qui leur sont offerts.

Il y a là tout un travail de sensibilisation du milieu et des analphabètes à réaliser. Le leadership de ce travail de base peut être exercé par les organismes qui dispensent les services. Dans la plupart des cas, il doit l'être par eux, car ils sont souvent seuls à porter cette préoccupation. Dans certains cas, il est partagé par d'autres organisations et on peut penser une concertation de différents intervenants.

A un autre niveau, il faut se préoccuper du contact personnel pré-formation avec l'analphabète; considérer que le contact au moment du recrutement amorce la démarche d'apprentissage, qu'il doit être traité comme un élément déterminant pour la prise en charge par l'adulte de son projet éducatif. Dans ce sens, il importe que l'adulte soit à la fois bien informé du service qu'on lui offre, des exigences et difficultés que cela lui pose et mis en contact avec son propre besoin et son objectif personnel relativement à l'apprentissage et à l'utilisation qu'il veut faire du code écrit.

Négliger ce contact de départ risquerait de placer l'adulte dans une situation de dépendance vis-à-vis les institutions et d'entraîner une démotivation rapide due à l'absence d'appropriation de ses choix, sinon à l'absence de choix. Ne nous cachons pas que ce contact est difficile et qu'en général on réussit plutôt à amorcer un contact qu'à en établir un. Il faut quand même porter une grande attention à cette rencontre et travailler à améliorer nos modes d'approche.

Phase de l'alpha

Il existe une continuité entre la pré-alpha et l'alpha, en ce sens que la phase II constitue la concrétisation du projet amorcé en phase I.

Refaire le contact avec la clientèle, l'aider à nommer de façon plus concrète son besoin, s'assurer que le besoin trouve une réponse satisfaisante et consciente en situation d'apprentissage et préparer la consolidation des acquis en encourageant et même en encadrant le transfert régulier des apprentissages constituant l'essentiel de cette phase.

C'est sur cette toile de fond qu'il faut concevoir et choisir les contenus, les outils, les approches et stratégies d'intervention. Quoi apprendre? Avec quels outils et méthodes? Comment travailler? Quelles démarches et expériences faire vivre? Ces questions

retiendront sûrement le gros de l'énergie, de la recherche et du temps, mais il faut les considérer dans une problématique instrumentale susceptible de favoriser l'atteinte d'objectifs.

Dans ce sens, il n'existe pas de programme ou de méthode idéale. Tout instrument doit être choisi en fonction de la clientèle qu'il veut servir et en fonction des objectifs qui ont été définis.

Il est préférable de se donner des critères de choix d'outils et des stratégies pour en construire sur mesure plutôt que de chercher l'outil définitif et infaillible.

A cette étape, le rôle du formateur ou du moniteur est déterminant et il faudra s'interroger sur la tâche à accomplir et sur les qualités requises pour l'assurer.

Phase de la post-alpha

Nous voici à la finalité de l'alphabétisation. Toute démarche d'apprentissage qui n'est pas à coup sûr réinvestie et de façon permanente dans la vie de l'adulte est perdue à moyen terme et, dans certains cas, à court terme.

C'est la préoccupation centrale du formateur de susciter chez l'adulte l'intégration de cette habitude de lire et d'écrire dans sa vie quotidienne. Quand un adulte a bâti son fonctionnement social en marge du code, il ne lui suffit pas d'apprendre le code à l'école, il lui faut "se décoincer", se donner accès à ce "nouveau jeu qui rend l'ancien caduc". (Paul Watzlawick). Cet apprentissage doit s'amorcer et se pratiquer en cours de formation de façon à se donner un minimum de compétence, de sécurité et de plaisir, autant de garantie contre la régression et l'oubli.

Il est clair dans ce contexte que l'alpha et la post-alpha "ne sont pas deux processus séparés - l'un avant, l'autre après, - mais deux moments d'un même processus social de formation" (Paulo Freire, lettre à la Guinée-Bisseau,). La post-alpha continue, approfondit et diversifie la démarche exercée en alpha.

5- Encadrement

L'encadrement d'un projet d'alphabétisation concerne l'organisation et l'animation du projet.

Organiser, c'est-à-dire donner une direction, un objectif compatible avec le mandat d'un organisme et s'assurer des ressources financières, matérielles et humaines nécessaires à la réalisation du projet.

L'animation se situe davantage dans le quotidien et le concret du projet. Le travail d'encadrement pédagogique est beaucoup un travail d'animation : un formateur alphabétiseur est souvent dépourvu devant cette clientèle si peu régulière; il lui faut trouver un nouveau langage, une nouvelle façon d'interroger, de nouveaux outils d'apprentissage et de nouveaux critères d'évaluation.

La présence régulière et concrète d'une ressource qui regarde, suggère, critique est précieuse et stimulante pour le formateur. Le travail concerté d'une telle équipe qui conjugue les points de vue respectifs est le meilleur gage de succès d'un projet. Cependant, l'encadrement vu de cette façon exige beaucoup de temps, de disponibilité et de con-

flande. Devons-nous en faire un critère d'acceptation du projet? Nous sommes tentés de dire oui quand nous voyons combien la qualité y gagne là où les projets sont encadrés de cette façon.

9- Conclusion

Voici donc, telles que nous les comprenons maintenant et telles que nous les observons dans un bon nombre de projets, les principales composantes d'un projet d'alphabétisation. On trouvera difficile et complexe de porter attention à toutes ces dimensions dans le cadre de nos organisations scolaires. Nous avons dit plus haut que les organismes scolaires ont à bouger s'ils veulent rejoindre une clientèle défavorisée. Ce cadre peut s'appliquer à d'autres clientèles que les analphabètes mais il est clair pour nous qu'il faut faire cet effort de rationalisation et d'adaptation si on veut poursuivre efficacement un objectif d'éducation auprès des classes les plus démunies.

La figure 1 résume les différentes composantes d'un projet d'alphabétisation, telles que nous venons de les décrire.

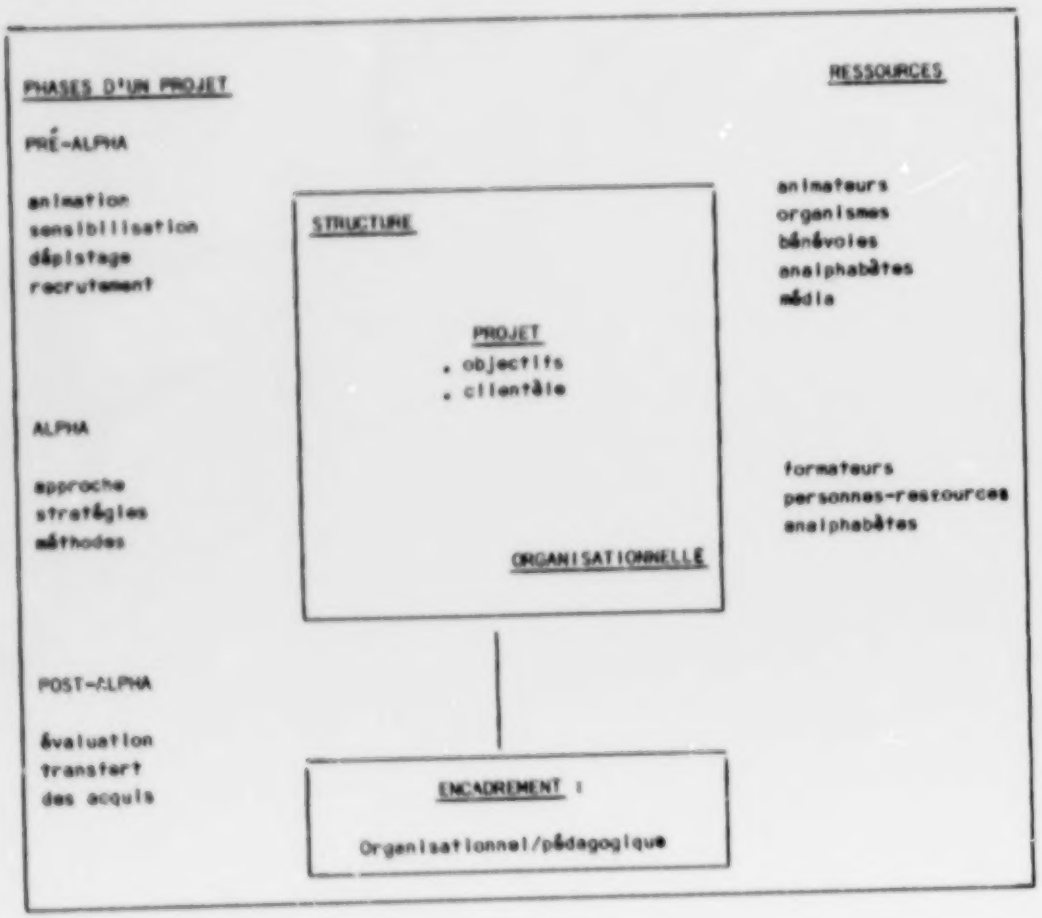


Fig. 1. - Les composantes d'un projet d'alphabétisation

ÉPISODES DE VIE PÉDAGOGIQUE... EN CARICATURES

La formation et le perfectionnement pédagogiques doivent-ils être dénués de toute imagination et de légèreté? Certes non.

Et pourtant dans les faits, nos stratégies de changement s'opèrent souvent sur un seul registre de notre personnalité : celui de la rationalité et de la logique.

Pour diversifier nos interventions, nous avons recours parfois à d'autres moyens... dont voici quelques épisodes.

Susciter une réflexion autour des pratiques pédagogiques de formateurs est une chose sérieuse; interroger certaines attitudes pédagogiques aussi. A l'occasion des sessions de formation organisées par l'Équipe d'aide au développement, plusieurs stratégies sont proposées aux participants. Certaines prennent la forme de jeux de rôle, de discussions en équipes autour de thèmes précis, etc. Toutes ces approches ont en commun un caractère logique, raisonné, congruent et cohérent.

D'autres stratégies proposées ont un caractère plus impressionniste, plus léger d'apparence, plus analogique ou suggestif. Ce dernier type de stratégies, bien que moins fréquent, occupe aussi une place de choix. Sa fonction est différente du premier type de stratégies puisqu'elle s'adresse davantage à l'image mentale, aux représentations de l'hémisphère gauche pour reprendre la division désormais classique proposée par Watzlawick dans son livre Le langage du changement (Paris : Seuil).

Le présent texte raconte, et surtout illustre, l'utilisation d'une caricature comme point de départ à l'énoncé de réflexions pédagogiques.

Cette caricature est tirée du livre Immigration et formation, publié par le C.L.A.P. (Comité pour la Liaison de l'Alphabétisation et la Promotion).

Lors de la session, la caricature est distribuée à tous les participants avec la seule consigne de commenter l'image. Le premier type d'utilisation consiste à simplement afficher les caricatures commentées qui dessinent la toile de fond colorée et humoristique à un travail plus approfondi. Ces caricatures servent souvent comme exemples concrets et références immédiates à des remarques faites tout au long de la session : on s'y réfère, on en rit, on approuve, etc.

Un second type d'utilisation part des commentaires exprimés par les participants pour développer certains thèmes. Par exemple : la place réelle que l'analphabète peut prendre dans son apprentissage : jusqu'où et comment lui faire confiance?

Dans ce deuxième type d'utilisation, les commentaires fournissent le matériel de la discussion.

Les réactions des participants sont variées : nous en avons choisi quelques-unes reflétant les principaux types de commentaires.

C'est une suite décousue à regarder légèrement...

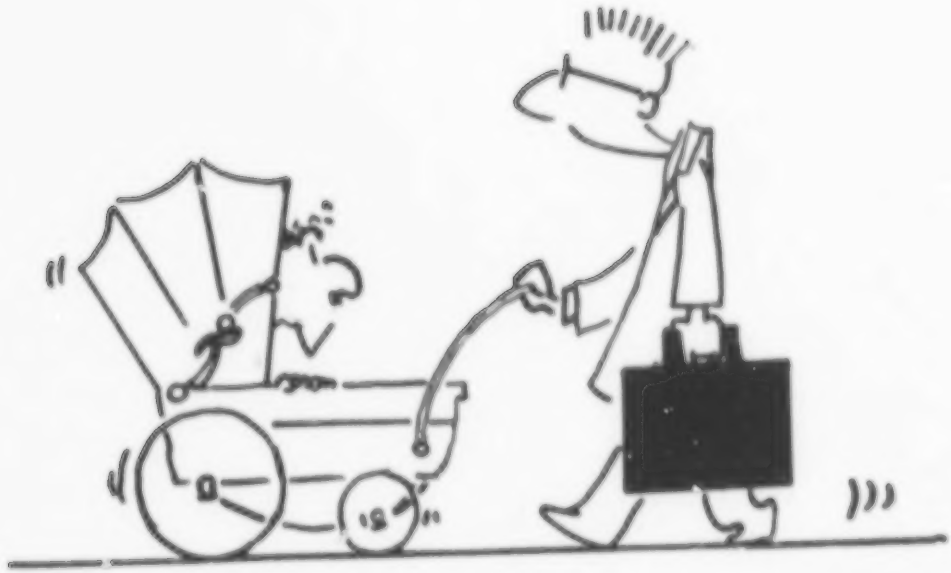
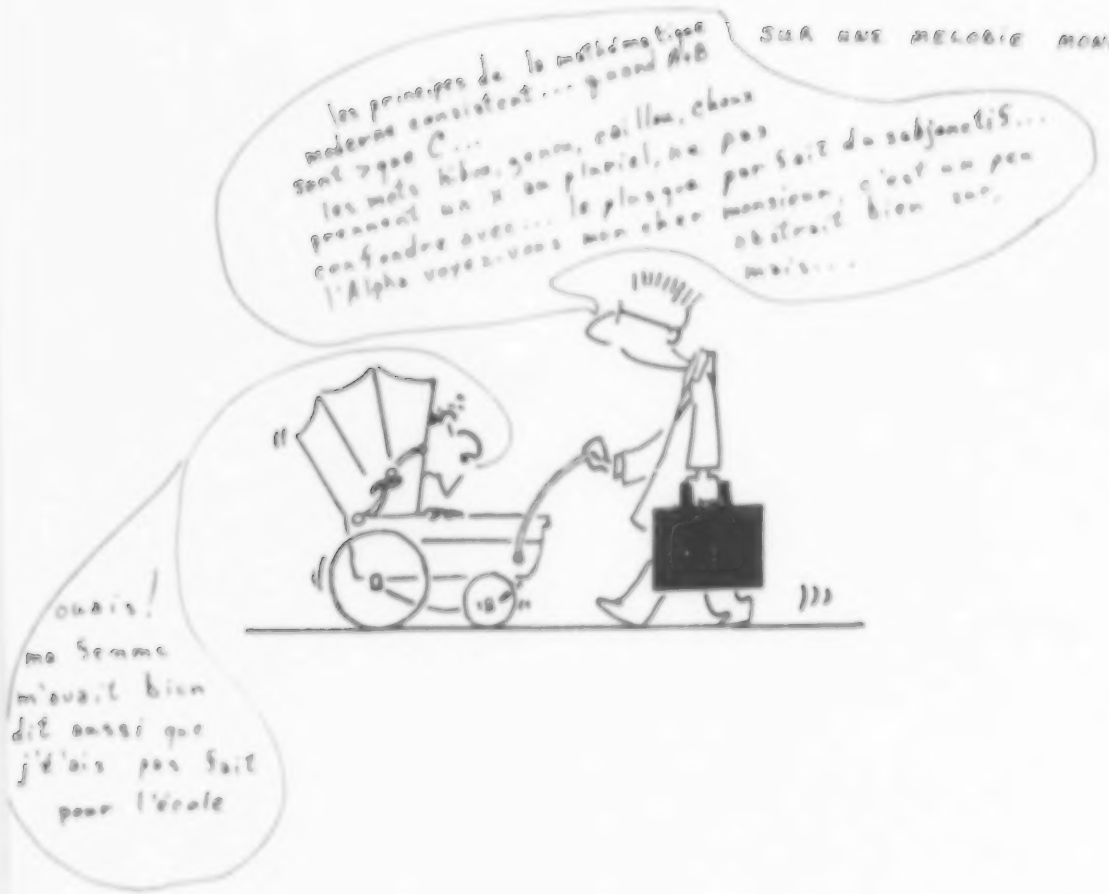


Fig. 1: Caricature utilisée à la session de l'Equipe d'aide au développement

Sans rancune!

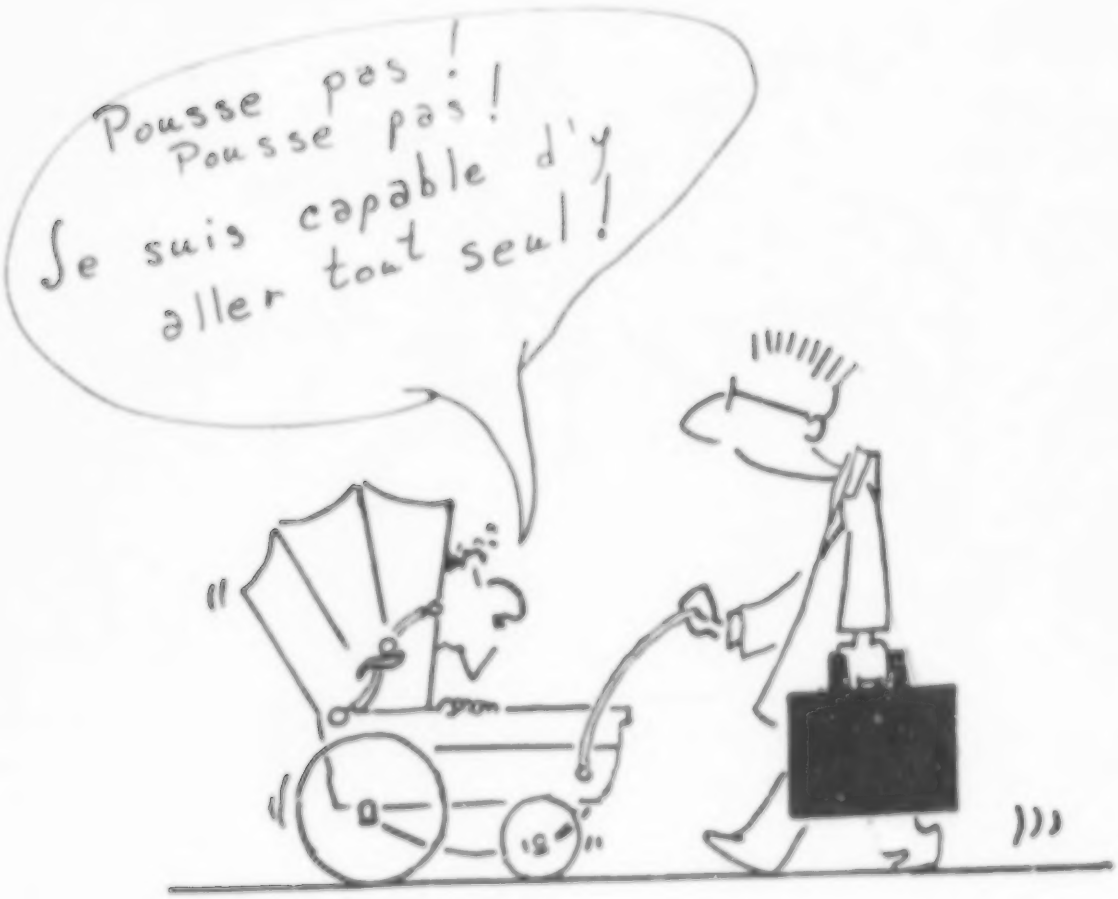
LACHE TA VALISE PIS EMBARQUE DANS L'CARROSSE IMBECILE!
Moe j'peux pas sortir!!!
HUM!!!
Comment faire pour me mettre à son niveau???
... Faudrait que je consulte mon...
???

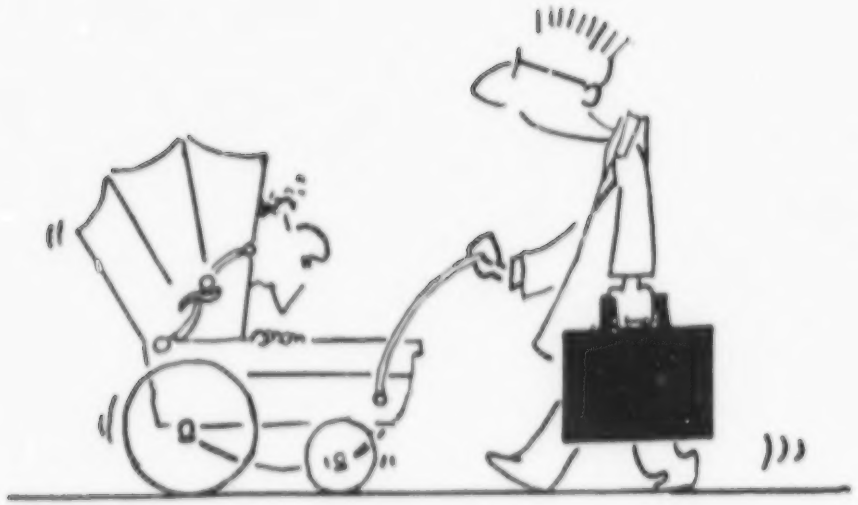
Où on va M'sieur
Bof! Tu verras...
Je suis sourd
18"


les principes de la mathématique moderne consistent... quand A+B sont > que C...
les mots hibou, genou, caillou, chou prennent un x au pluriel, ne pas confondre avec... le pluriel par soit de substantifs...
l'Alpha voyez-vous mon cher monsieur, c'est un peu abstrait bien sur. mais...
SUR UNE MELODIE MONOCORDE
ouais! ma femme m'avait bien dit aussi que j'étais pas fait pour l'école

Ça va tu être
comme à la
ptite école

Pour qui cé que
tu me prends


Pousse pas !
Pousse pas !
Je suis capable d'y aller tout seul !



La vie est

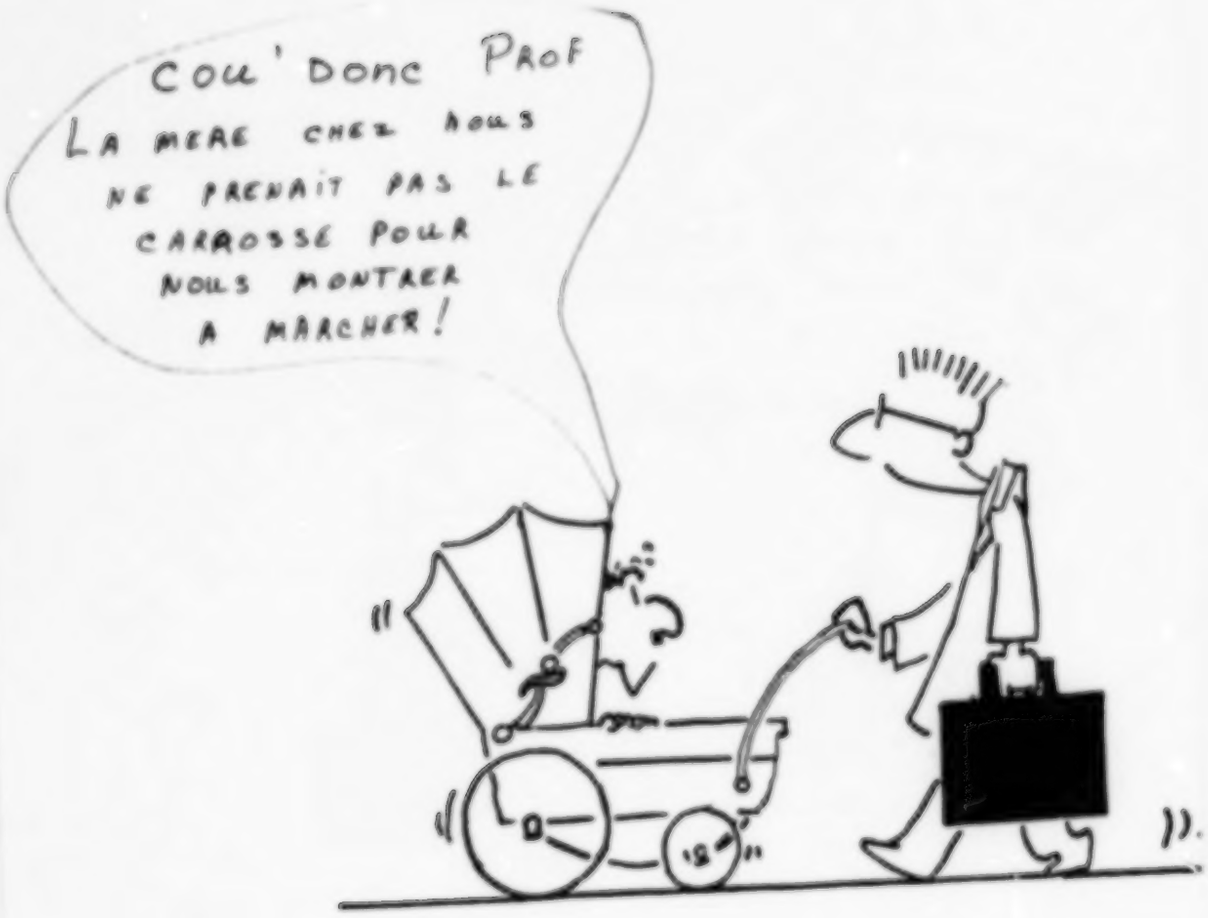
un perpétuel recommencemen

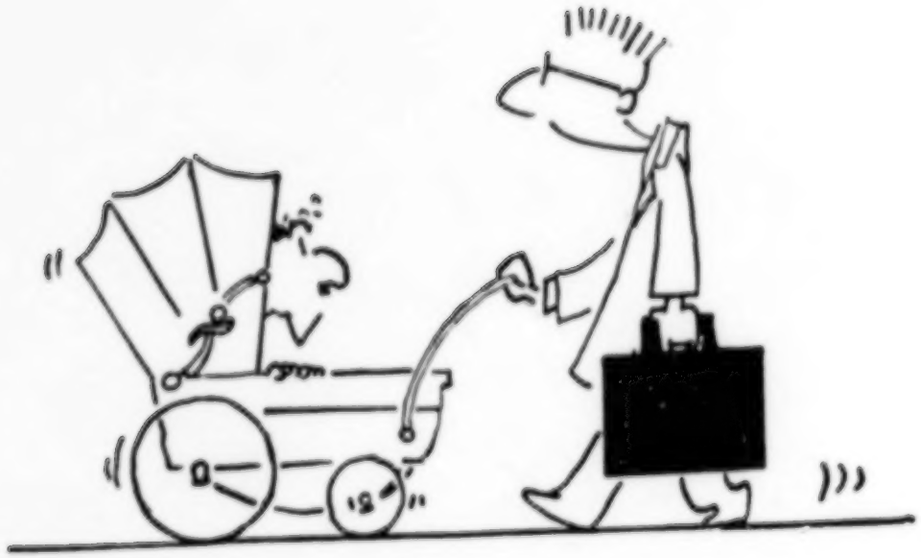
Je vais sûrement être utile pour ce gars-là!
Qu'osse qu'im veu ceyui là?
12"

Je ne sais pas écrire, mais j'peux pousser

LE chanceux!!
Y'A DES LUNETTES ...

En vla un
autre qui s'prend
pour ma mère


COU' DONC PROF
LA MERE CHEZ NOUS
NE PRENAIT PAS LE
CARROSSE POUR
NOUS MONTRER
A MARCHER!



DESTINATION:

Autonomie et prise en charge---

« Cherchez l'erreur »

L'ensemble des textes comprend:

I Les premiers contenus; textes produits durant la première année du dossier alphabétisation.

1 – Les premiers mots.
2 – Le texte du 8 mars 1980 : une approche pédagogique pour l'alphabétisation.
3 – L'apprentissage du code par Pierre, Jean, Jacques.
4 – Les différentes composantes d'un projet d'alphabétisation.
5 – Épisodes de vie pédagogique ... en caricatures.

II Les méthodes d'alphabétisation: une épineuse question.

1 – L'analyse critique et la discussion.
2 – Les douze (12) fiches descriptives.

III Un développement pédagogique en alphabétisation: vers une alphabétisation interactive.

1 – Les concepts angulaires à une alphabétisation interactive : hypothèse et corollaires.
2 – Méthodologie pour une alphabétisation interactive.
3 – Une pratique d'alphabétisation interactive : dix (10) scénarios.

IV Le perfectionnement pédagogique des intervenants en alphabétisation: compte-rendu de rencontres provinciales.

1 – Approche globale et dynamique et alphabétisation décentralisée, par Yvon Rodrigue, C.S. Lac Témiscamingue.
2 – Une approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants, par Aloyse Freitag, MIQ.
3 – Le développement de la pensée critique, par Micheline Laperrière, Carrefour d'éducation populaire, Pointe St-Charles.
4 – Le travail sur un thème, par Cécile Vanasse et Odette Paradis, Carrefour d'éducation populaire, Pointe St-Charles.
5 – Alphabétisation-conscientisation, une entrée dans un réseau de solidarité par Yvan Comeau, Coopérative des services multiples de Lanaudière.

V La pré-alphabétisation et l'utilisation des bénévoles en alphabétisation: le point de vue de la pédagogie.

1 – La pré-alphabétisation : les leçons de deux (2) années d'intervention.
2 – Les bénévoles en alphabétisation : problème de fond et situation de fait.

VI L'évaluation de l'intervention en alphabétisation: résultats atteints et stratégies de formation. Bilan de deux années.

1 – La cible est visée dans le mille ! ...
2 – Et bientôt vient le temps d'évaluer un projet d'alphabétisation : comment faire.
3 – Après avoir regardé tout le monde, nous nous regardons enfin.